

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn: Siw Fjelldahl

Kandidatnr.: 3

Kom som du er, bli som oss!

- En kvalitativ studie av hvordan lærere opplever det å undervise og inkludere minoritetsspråklige elever i ungdomsskolen.

Dato: 15.11.2019

Totalt antall sider: 62 samt vedlegg

Innholdsfortegnelse

FORORD.....	ii
SAMMENDRAG.....	iii
ABSTRACT.....	iv
1 INNLEDNING.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Studiets formål og problemformulering.....	3
1.3 Definisjoner av viktige begreper.....	4
1.5 Oppgavens struktur.....	6
2 MINORITETSELEVER I NORSK SKOLE: STATISTIKK OG LOVVERK.....	7
2.1 Statistikk over innvandrere under 25 år i Norge.....	7
2.2 Lovverk og styrende dokumenter.....	7
2.3 Tidligere Forskning.....	10
3 TEORETISK FUNDAMENT.....	12
3.1 Inkludering.....	12
3.1.1 Fra enhetsskole til inkluderingsskole.....	12
3.1.2 Inkluderende læringsmiljø.....	13
3.2 Flerkulturell pedagogikk.....	16
3.2.1 Mangfoldssensitiv undervisning.....	19
4 FORSKNINGSMETODE.....	22
4.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag.....	22
4.2 Fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming.....	24
4.3 Design og metode.....	25
4.3.1 Det kvalitative forskningsintervju.....	26
4.3.2 Semistrukturert intervju.....	26
4.4 Gjennomføring og analyse.....	27
4.4.1 Valg av informanter.....	27
4.4.2 Gjennomføring av undersøkelse.....	28
4.4.3 Analyse.....	29
4.5 Gyldighet og pålitelighet og etikk.....	31
4.6 Kritiske punkt i forskningsarbeidet og i forskerrollen.....	34
5 PRESENTASJON OG ANALYSE.....	36
5.1 Hvordan jobber pedagoger for å inkludere minoritetsspråklige elever i klassen?.....	36
5.2 Hvilke utfordringer støter pedagogene på?.....	41
5.3 Hvordan arbeider pedagogene med mangfoldssensitiv undervisning?.....	46
6 DRØFTING.....	50
6.1 OK å være forskjellig.....	50
6.2 Som å kjøre bil uten ratt.....	52
6.3 Se meg, føl meg, forstå meg!.....	53
7 KONKLUSJON.....	55
8 KRITISK BLIKK PÅ EGEN FORSKNING.....	57
LITTERATUR.....	59
VEDLEGG.....	i
Vedlegg 1 Tilråding fra NSD.....	i
Vedlegg 2 Intervjuguide.....	iv
Vedlegg 3 Samtykke til deltakelse.....	vii

FORORD

Å skrive en masteroppgave har for meg vært en omstendelig prosess, med tanker, tvil og tro. Tankeprosessen har kontinuerlig rullet, med mange refleksjoner, for det meste innen flerkulturell pedagogikk, men vitenskapsteori og statistikk tok absolutt sin plass i denne prosessen. Det har vært et spennende, kreativt, interessant, krevende, men også et veldig morsomt arbeid. Når jeg i de kommende sidene ser oppgaven ferdigstilt, er det med både vemod og lykke jeg avslutter dette arbeidet. Jeg håper leseren fanger opp mitt engasjement og entusiasme for et mangfoldig og jevnbyrdig klasserom og mitt høyeste ønske er å smitte andre med samme entusiasme. Jeg vil gjerne sitere en av informantene mine, som uttrykker et stort hjerte og entusiasme for minoritetsspråklige elevers læringsmiljø: *«Eg er jo privilegert som får lov å bli kjent med verden i vårt eget land.»*

Æres den som æres bør for å lande dette prosjektet sammen med meg; Christel Sundqvist ble min veileder. Jeg kunne ikke vært mer heldig. Jeg er evig takknemlig for dine spesifikke og konkrete veiledninger, samtidig som du ga positive og motiverende tilbakemeldinger. Takk for deg.

Min livsverden består av magiske mennesker, som alltid står meg bi. Min venn, Marit Helgesen, uten din klippefaste tro på at jeg klarer alt jeg vil, hadde jeg aldri vært der jeg er i dag. Jeg klarte det! Jeg er overrasket – ikke du. Takk for deg. Glad i deg.

Mine venner, Merete Andersen og Hans Petter Tetmo, alltid bak meg, alltid støttende. Når jeg trenger hjelp er dere der, alltid! Takk for dere. Glad i dere.

Min søster, Tone Fjell Dahl, du har holdt meg i gang gjennom hele prosessen. Omsorgsfulle spark bak når det har trengtes og full støtte når jeg måtte ha det. Takk for deg. Glad i deg.

Mine barn; Audun, Tarjei, Gwenaëlle, Sunniva, Even og Shosha. Jeg vet jeg har vært opptatt med å lese, skrive, redigere og så på nytt igjen. Aldri har dere klaget. Alltid har dere oppmuntret meg. Uten dere er jeg ingenting. Jeg speiler alt jeg lærer, alt jeg gjør i deres øyne. Elsker dere.

Stavanger, 15.11.2019

SAMMENDRAG

Denne studien retter oppmerksomheten mot hvordan lykkes med inkludering av minoritetsspråklige elever i sitt klassemiljø. Min problemformulering er: *Hvordan opplever pedagoger det å undervise og inkludere minoritetsspråklige elever?*

Studien er kvalitativ, og jeg har benyttet det kvalitative forskningsintervjuet som metode. Jeg har intervjuet tre informanter. Mine informanter er utdannet lærere og alle har minst tre års erfaring fra pedagogisk arbeid og flerkulturell pedagogisk praksis. En av informantene har også tilleggsutdanning i flerkulturell pedagogikk.

Informantene har raust delt av sine erfaringer med hvordan legge til rette for god inkluderende praksis på ungdomstrinnet. Deres informasjon er vurdert opp mot aktuell mangfoldssensitiv og flerkulturell pedagogisk teori beskrevet i hovedsak av Banks, Gay, Skrefsrud og Freire.

Resultatene i denne studien kan være et bidrag til forståelsen for hva som er suksessfaktorer for å lykkes med å undervise og inkludere minoritetsspråklige elever i klassen. En kritisk faktor for å få til inkludering av minoritetselever ser ut til å være mangfoldssensitivitet hos lærer. Mangfoldssensitiv undervisning vil si anerkjennelse av den minoritetsspråklige elevens tidligere erfaringer og bakgrunn, aktivt aktivere elevens livsverden inn i den felles undervisningen, høy forventning til faglig utvikling samt at lærer stiller klare forventninger om at minoritetseleven skal delta i sitt sosiale og faglige klassemiljø. Resultatene av denne studien gir indikasjoner på at flerkulturell kompetanse og mangfoldssensitivitet er en nøkkelfaktor i alle ledd i skolen.

ABSTRACT

The following thesis addresses the issue of succeeding with integration of minority language student. The central question posed is: “How do pedagogues experience teaching and including minority language students?”

The thesis employed a qualitative research approach where the main method used was qualitative interviews. A total of three informants participated, all of whom were qualified teachers with minimum three years of work experience within pedagogy and multicultural pedagogic practice. One of the informants also has additional certifications within multicultural pedagogy.

The informants shared their professional experiences of adapting and implementing best practices making for an inclusive environment at junior high school level. The information extracted from the informants was evaluated and compared to theoretical establishments from primarily the works of Banks, Gay, Skreftsrud and Freire.

The results of this study aspire to provide a better understanding of critical success factors needed to teach and achieve an inclusive class environment for minority language students. A critical factor to achieve integration of minority language students seems to be intercultural sensitivity. Intercultural sensitivity is the acknowledgement of the minority language students’ prior experiences and background, actively engaging in the student’s own personal life into the totality of the learning environment and classroom, in addition to the teacher setting firm expectations to the individual student in relation to their participation in the social and educational classroom environment.

The results of this study indicate that multicultural competency and intercultural sensitivity are key factors in all areas of schooling.

1 INNLEDNING

Denne oppgaven handler om hvordan pedagoger opplever å undervise og inkludere minoritetsspråklige elever. I dette innledende kapittelet beskriver jeg bakgrunn for valg av tema, studiets formål med problemstilling. I tillegg vil jeg definere utvalgte begreper og til sist gir jeg en oversikt over oppgavens struktur.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge*, som Nordahl m.fl. (2018) utarbeidet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet løfter blant annet viktigheten av en inkluderende skole. Denne rapporten poengterer at grunnideen bak den inkluderende skole er at elever lærer av hverandre og skal gis mulighet til å bygge opp sosial kompetanse. Nordahl m.fl. (2018) betoner at elever oppnår trygghet i samspill med de som de har gjenkjennelse med, samtidig som det er nødvendig å være i sosialt samspill med mennesker der man ikke har samme gjenkjenning med (Nordahl m.fl., 2018). Ifølge SSB.no har antallet innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre blitt tredoblet. Dette forholdet medfører endringer i norsk skolekultur mot mer fokus på flerkulturell pedagogikk og inkludering (SSB.no, 2017, 4.7.17).

Stortingsmelding 18 drøfter hvordan tiltak for minoritetsspråklige elever kan føre til skolepåførte spesialpedagogiske behov når de utsettes for utilstrekkelige utredninger og opplæringstilbud. Østberg-utvalget poengterer at en stor andel av de minoritetsspråklige elevene som har blitt utredet, har fått unødvendig spesialundervisning (Kunnskapsdepartementet, 2011). Med dette som bakteppe ser jeg behovet for forskningsarbeid på hvordan undervise og inkludere minoritetsspråklige elever i skolen.

Det har vært forsket på minoritetsspråklige elevers akademiske prestasjoner og familienes sosioøkonomiske bakgrunn i forhold til skolesuksess. Det har vært mindre forskning på elever som ankommer sent i skoleforløpet og som har liten skolebakgrunn (Thorshaug & Svendsen, 2014). Jeg ønsker å være en bidragsyter i å rette fokus mot elever i ungdomsskolen, da jeg ser at det å ankomme sent i et skoleløp er utfordrende for den minoritetsspråklige eleven, både skolefaglig og for inkludering.

Jeg har arbeidet tjue år med undervisning i barnehage og grunnskole. De siste tolv årene har jeg arbeidet innen flerkulturell pedagogikk, og nå jobber jeg på ungdomstrinnet på et kompetansesenter som gir opplæring til nyankomne flyktninger og innvandrere. Ved overførsel til bostedsskole og innpass i en normal klasse, ser jeg at mange av våre elever sliter med å bli inkludert i klassen. I tillegg til min yrkeserfaring er jeg selv mamma til en ung gutt,

som er født i Jemen. Gjennom hans øyne får jeg innsikt i hvordan det oppleves å være ungdom med annen kulturell, etnisk, religiøs og språklig bakgrunn, både når det gjelder å finne sin plass i familien, men ikke minst i skoleverden.

Min erfaring med flerkulturelle elever er at disse elevene kan ha en iboende tilleggskomponent i sine liv, som for meg som etnisk norsk lærer, kan være vanskelig å få kunnskap om og dermed også forståelse for. Tilleggskomponenter kan for eksempel være en syrisk 14-åring som har bodd i flyktningleir i Libanon og jobbet som smed i 6 år før han kom til Norge. Det kan også være krigstraumer, savn etter familie, venner og livet i hjemlandet. Jeg opplever det vanskelig å virkelig skulle gå inn i og forstå elevens bakgrunn, den er så fjern fra min egen historie. Men selv om det kan være vanskelig å forstå, desto viktigere er det at jeg likevel forsøker å sette meg inn i og møte eleven med et åpent sinn slik at eleven kan føle seg trygg på at jeg ønsker å ta imot hans/hennes historier om deres livsverden og ikke minst at jeg tåler å høre og har et ønske om å forstå. Fandrem (1996) argumenterer for at økende globalisering medfører at den enkeltes subjektive identitetsutvikling vil få økt betydning (Fandrem mfl. i Kipperberg, 2015). Hun poengterer videre at menneskenes identitet bygges opp av de preferanser og referanser de har møtt i ulike gruppetilhørigheter, det være seg familietilhørighet, jobbtilhørighet som smed, tilhørighet til eget land eller transittland (Fandrem mfl. I Kipperberg, 2015). På denne måten blir det viktig å fokusere på elevenes sosiokulturelle bakgrunn for å få en bedre forståelse og innsikt i elevens selvforståelse og identitet, som er nyttig i her og nå-situasjonen på skolen (Fandrem mfl. I Kipperberg, 2015).

På bakgrunn av min yrkeserfaring og personlig erfaring som mor til en minoritetsspråklig gutt, har jeg fått en interesse for og nysgjerrighet i forhold til pedagogers rolle for læring og inkludering. Når det gjelder mellommenneskelig samhandling er jeg inspirert av K.E. Løgstrups: *«Den enkelte har aldri med et annet menneske at gjøre uten at han holder noget af dets liv i sin hånd. Det kan være meget lidt, en forbigående stemning, en oplagthed, man får til at visne, eller som man vækker, en lede som man uddyber eller hæver. Men det kan også være forfærdende meget, så det simpelthen står til den enkelte, om den andens liv lykkes eller ej»* (Løgstrup, 1991 i Aubert og Bakke, 2011). I mitt hjerte og hjerne ser jeg på disse ordene som et uttrykk for det store ansvaret som påhviler pedagoger som daglig skal møte, anerkjenne og bidra til sosialt og faglig utviklende læringsmiljø for en mangfoldig elevgruppe. Jeg vil trekke dette perspektivet videre til Honneth (2006), som snakker om at der enkeltindivider eller grupper er en minoritet er det spesielt viktig at de blir sosialt

anerkjent og verdsatt (Honneth, 2006 i Lund, 2017). Som mamma til en gutt fra Jemen, så er jeg sårbar for at sønnen min skal få like muligheter som de norskfødte søsknene hans, og bli møtt for den personen han er, forstått for den bakgrunnen han har og anerkjent for alt han har med seg inn i livet på skolen, slik at han kan lykkes i å nå sine mål.

1.2 Studiets formål og problemformulering

Dagens samfunn er preget av samhandling på tvers av landegrenser og at Norge er en del av et migrasjonsbilde, med økt innvandring av flyktninger, noe man forventer vil fortsette (SSB.no, 2018). NOU (2015) Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser skriver at dette vil medføre økt etnisk, religiøs og kulturelt mangfold i det norske samfunnet, noe som de presiserer er *en berikelse* og *en ressurs* for landet. Samtidig trekker de frem at et mangfoldig samfunn vil kunne skape *spenninger* og *konflikter*, som vi må være rustet til å møte (NOU 2015). Inkludering er et grunnleggende prinsipp i norsk utdanningspolitikk og i Meld.st. 18 (2010-11) står det at elever med ulik sosial bakgrunn og med ulik etnisk, språklig, religiøs tilhørighet skal møte en fellesskole der alle elever skal ha mulighet til læring. Inkludering blir knyttet opp mot prinsippene om likeverd og tilpasset opplæring (Oppl. § 1-3). Flerkulturell kompetanse blir essensielt for å møte det mangfoldige skolesamfunn. Det omfatter både elevenes demokratiforståelse og demokratiutøvelse og pedagoger med høy kompetanse innen mangfold og flerkulturalitet. Videre understreker Lund at en mangfoldssensitiv og inkluderende praksis skal være normalsituasjonen i den norske skolehverdagen. På denne måten hevder hun at alle vil føle seg sett, anerkjent og verdsatt for den en er (Lund 2017).

Problemformulering

Med bakgrunn i ovenstående betraktninger om et samfunn der mangfold og flerkulturalitet skal være normalen, vil jeg gjerne se nærmere på hvordan pedagoger arbeider med inkludering av minoritetsspråklige elever i sitt læringsmiljø, og følgende problemstilling ble dermed utarbeidet:

Hvordan opplever pedagoger det å undervise og inkludere minoritetsspråklige elever?

For å konkretisere problemstillingen ble den operasjonalisert gjennom følgende tre forskningsspørsmål:

- 1. Hvordan jobber pedagoger for å inkludere minoritetsspråklige elever i klassen?**
- 2. Hvilke utfordringer støter de på?**
- 3. Hvordan arbeider pedagogene med mangfoldssensitiv undervisning?**

Avgrensning

På grunn av fastsatte rammer for dette forskningsprosjektet, med tanke på både omfang og tidsperspektiv, har jeg sett meg nødt til å avgrense i forhold til teori og metode. Det er i hovedsak pedagogens direkte arbeid med undervisning og inkludering av minoritetsspråklige elever jeg vil rette søkelyset mot. Dermed vil jeg begrense den teoretiske delen ved å legge hovedvekten på pedagogens kunnskap og erfaring innen flerkulturell pedagogikk, mangfoldssensitivitet og inkludering av minoritetsspråklige elever i undervisningen. Mine utvalgte teorier må ikke sees på som et universelt fasitsvar, men som et utvalg gjort mellom flere teoretiske perspektiver og tiltak.

Skoleledelsens tanker og perspektiver rundt flerkulturell pedagogikk påvirker og styrer pedagogenes arbeid og engasjement. Jeg vil ikke gå i dybden for å undersøke lederperspektivet, men vil benytte meg av muligheten til å spørre pedagogene om hvordan de opplever ledelsens kompetanse og engasjement i deres pedagogiske livsverden.

Som minoritetsspråklige elever regner jeg de som har mindre enn fem års botid. Med begrepet mangfold mener jeg her mangfold i forhold til etnisk, kulturell og religiøs bakgrunn, ikke variasjoner i enkeltindividers forutsetninger. Min forskning vil avgrense seg til pedagoger med pedagogisk grunnutdanning og som har mer enn tre års erfaring med flerkulturell pedagogikk. Pedagoger med denne bakgrunn vil ha kompetanse og erfaring fra undervisning og inkludering av minoritetsspråklige elever, og dette gjør dem i stand til å ha en kvalifisert mening innen mitt forskningsfelt. Ved bedre tid og større omfang på oppgaven, ville det vært interessant å inkludere skolelederes perspektiver i utvalget.

1.3 Definisjoner av viktige begreper

Dette kapittelet vil omhandle en forklaring av utvalgte begreper benyttet i oppgaven.

Flerkulturell pedagogikk

James Banks og Cherry McGee Banks definerer flerkulturell opplæring slik: «*all students – regardless of their gender; sexual orientation; social class; and ethnic, racial, or cultural characteristics – should have an equal opportunity to learn in school*» (Banks, 2015, s. 2).

Dette betyr at alle elever uansett livsverden skal møte en skole som gir dem like muligheter for læring. Flerkulturell pedagogikk kan knyttes til begreper som rettferdighet, likeverdighet,

frihet og verdighet (Jortveit, 2017). Hva er så forskjellen på pedagogisk kompetanse og flerkulturell pedagogisk kompetanse? All undervisning, også flerkulturell undervisning, har sitt utspring i generelle pedagogiske prinsipper. Det som flerkulturell pedagogikk bidrar med, i tillegg til de generelle pedagogiske prinsippene, er flerspråklig og flerkulturell kompetanse (Banks, 2008 og Horst og Gitz-Johansen, 2010 i Jortveit, 2017).

Mangfoldssensitiv undervisning

Jeg vil bruke Gays definisjon på mangfoldssensitiv undervisning (culturally responsive teaching): «*Culturally responsive teaching can be defined as using the cultural knowledge, prior experiences, frames of reference, and performance styles of ethnically diverse students to make learning encounters more relevant to and effective for them.*» (Gay, 2010, s. 31).

Mangfoldssensitiv undervisning, jamfør Gay (2010), innebærer at pedagogen ser, anerkjenner og aktivt inkluderer den enkelte elevs bakgrunn og livsverden i undervisningen, samt har forventning om høyt læringstrykk.

Den minoritetsspråklige eleven

Jeg har valgt å undersøke hvordan lærere opplever å undervise og inkludere elever med annen etnisk, språklig og kulturell bakgrunn enn norsk, heretter kalt minoritetsspråklige elever. Det kan fremstå som stigmatiserende og ekskluderende å bli presentert som den minoritetsspråklige eleven, noe man skal være varsom med. Meld. St. 6 (2012-2013) sier: «*Inndeling i kategorier bør derfor alltid ha en klar begrunnelse, og kategoriene må være relevante for det som skal belyses*» (Meld.st.6, 2012-2013, s. 9). Jeg kunne valgt begrepet flerspråklig elever i min oppgave, men det ville omfatte alle elever i norsk skole, da alle lærer engelsk og norsk fra første klasse og er flerspråklige. Det er et poeng å velge begrepet minoritetsspråklig, da dette begrepet synliggjør at elevene er i mindretall språklig, kulturelt og etnisk.

Inkludering

Inkludering vil si å få være deltakende i en gruppe der eleven føler tilhørighet, f.eks. klassetilhørighet. Ifølge Haug (2014) stiller begrepet inkludering tydelige krav til tilrettelegging slik at alle elever kan være i et fellesskap og at skolen skal tilpasse seg elevene (Haug, 2014). Skolen skal i denne forståelsen bidra til at alle elever, uansett bakgrunn, føler tilhørighet til klassen og at deres tidligere erfaringer og liv skal være likeverdige og anerkjent av skolen. Freire sier det på denne måten «*sannheten er imidlertid at de undertrykte ikke er «avvikere», ikke mennesker som lever «utenfor» samfunnet. De har alltid vært «innenfor» -*

innenfor strukturen som gjorde at de «ble til for andre». Løsningen er ikke å «integrere» dem i en undertrykkende struktur, men å omforme denne strukturen slik at de kan «være til for seg selv»» (Freire, 2001, s. 57).

Tilpasset opplæring

Ifølge Opplæringslovens § 1-3 skal all opplæring tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger. For at en minoritetsspråklig elev skal ha mulighet til akademisk utvikling må skolen gi tilpasset opplæring på en slik måte at eleven får mulighet til læring og utvikling. Tilpasset opplæring skal bidra til at den enkelte elev får undervisning som bidrar til fellesskap, økt deltakelse, medbestemmelse og utbytte (Haug, 2014). Gjennom tilpasset opplæring skal fagene tilrettelegges på en slik måte at alle elevene kan nyttiggjøre seg tidligere ervervede erfaringer og kunnskaper (Skrefsrud, 2018).

1.5 Oppgavens struktur

Oppgaven er strukturert i 8 hovedkapitler. I det innledende kapittelet presenterer og begrunner jeg valg av tema og lovverk som regulerer feltet og problemstilling. Videre i kapittel 2 gir jeg en oversikt over statistikk, lovverk og styrende dokumenter på det flerkulturelle feltet. I kapittel 3 presenterer jeg det teoretiske rammeverket for oppgaven. Håndtering av tema blir knyttet til følgende utvalgte teori: flerkulturell pedagogikk og mangfoldssensitivitet (Banks, 2015; Gay, 2010) og inkludering (Freire, 2018; Säljö, 2008). Kapittel 4 presenterer og begrunner studiens metodedel. Denne studiens vitenskapsteoretiske grunnlag beskrives med utgangspunkt i en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Videre beskrives og begrunnes det kvalitative forskningsintervju. I dette kapitlet forklares også hvordan empiri-innsamlingen ble gjennomført og hvordan empirien ble bearbeidet og tolket. Troverdigheten til studien vurderes, og mulige feilkilder blir også presentert.

Videre i kapittel 5 presenterer og analyserer jeg studiens funn. Funnene knytter jeg sammen med utvalgt teori. Jeg fortsetter med kapittel 6 der jeg drøfter funnene opp mot teori for å svare på problemstillingen: Hvordan opplever pedagoger det å undervise og inkludere minoritetsspråklige elever? Problemstillingen blir diskutert ut ifra tre forskningsspørsmål;

1. hvordan jobber pedagoger for å inkludere minoritetsspråklige elever i klassen?
2. Hvilke utfordringer støter de på?
3. Hvordan arbeider pedagogene med mangfoldssensitiv undervisning?

Videre i kapittel 7 presenteres studiens konklusjon. Slutningen gjøres med utgangspunkt i funn og drøfting hentet fra kapittel 6. Avslutningsvis i kapittel 8 presenterer jeg et kritisk blikk på egen forskning og perspektiver for videre forskning blir foreslått.

2 MINORITETSELEVER I NORSK SKOLE: STATISTIKK OG LOVVERK

I dette kapittelet vil jeg gi en oversikt over statistiske materiale i forhold til innvandrere i norsk skole. Deretter presenteres det lovverk og styrende dokumenter som regulerer undervisning og inkludering av minoritetsspråklige elever.

2.1 Statistikk over innvandrere under 25 år i Norge

Statistiske data skiller mellom innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Den minoritetsspråklige eleven representert i min oppgave er relativt nylig ankomne elever på ungdomstrinnet, og jeg forholder meg derfor til statistisk materiale som omhandler innvandrere og ikke norskfødte med innvandrerforeldre. I følge SSB.no var det 725.000 innvandrere bosatt i Norge ved inngangen av 2017. Dette er 13,8 % av den totale befolkningen. Samtidig melder SSB.no at 31 % av innvandrerne er under 25 år.

Innvandringen skyldes i hovedsak arbeidsinnvandring, dernest flyktninger. Elevgruppen kan beskrives som svært heterogen og sammensatt (SSB.no, 2017, 4.7.17). I opplæringsøyemed og inkluderingsarbeid er det viktig å ta høyde for denne flerstemmigheten i skolen.

Minoritetsspråklige elever er sikret juridiske rettigheter i forhold til lovverk og styrende dokumenter; internasjonalt og nasjonalt. I neste kapittel vil jeg omtale dette nærmere.

2.2 Lovverk og styrende dokumenter

Kapittelet vil omhandle retningslinjer og lovverk som omhandler undervisning og inkludering av minoritetsspråklige elever, fra internasjonalt nivå, nasjonalt nivå og kommunalt nivå.

Internasjonale konvensjoner og bestemmelser

For å belyse barn og unges rettigheter i forhold til hvordan utdanning bør tilrettelegges, vil jeg løfte frem FNs Konvensjon for barns rettigheter, som i punkt 29 sier at utdanningen skal ta sikte på: *«å utvikle respekt for barnets foreldre, dets egen kulturelle identitet, språk og verdier, for de nasjonale verdier i det land barnet bor, landet hvor han eller hun eventuelt kommer fra og for kulturer som er forskjellige fra barnets egen kultur»* (Barneombudet.no). Også UNESCO Salamanca erklæring påpeker at utdanningssystemene må vektlegge og ta hensyn til elevenes bakgrunn og erfaringer i undervisningen (The Salamanca Statement and Framework for Action, 1994). Erklæringen sier videre at utdanningssystemene må tilrettelegge for læringsmiljøer, som anerkjenner elevenes mangfoldige bakgrunn på en mangfoldssensitiv måte og møter elevene i den livsverden de er.

For minoritetsspråklige elever vil erklæringen medføre at skolene skal tilrettelegge for en inkluderende opplæring uavhengig av elevens emosjonelle, språklige, etniske, kulturelle eller

religiøse bakgrunn. Videre vil jeg trekke frem at Salamanca erklæringen i punkt 2.5 sier at skoler med et inkluderende verdisyn har de beste forutsetninger for å redusere diskriminering og at de vil være rustet til å skape inkluderende læringsmiljø, som vil gi alle elever et bedre læringsutbytte ((The Salamanca Statement and Framework for Action, 1994).

Dette er et solid internasjonalt fundament for at den norske skolen skal skape et inkluderende fellesskap med rom for mangfold, slik at alle elever kan føle tilhørighet.

Nasjonale lover og bestemmelser

For norsk skole er det Opplæringsloven med forskrifter og retningslinjer som danner det juridiske grunnlag for barn og unges rettigheter i forhold til opplæring. For minoritetsspråklige elever er det spesielt denne formuleringen i Opplæringslovens formålsparagraf som ivaretar deres behov: «*Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.*» (Oppl, 1998, kap 1,1). I tillegg nevner formålsparagrafen at utdanningsinstitusjonene skal ha søkelys på blant annet respekt for menneskeverdet, nestekjærlighet, likeverd, solidaritet og menneskerettigheter. Gjennom formålsparagrafens bruk av begreper som; likeverd og vern av menneskerettigheter vil alle elever være ivaretatt og møtt for sin egenverdi.

Opplæringsloven (1998) omfavner mangfolds-Norge ved å si at opplæringen skal gi elevene kunnskaper om kulturelt mangfold og vise respekt for den enkeltes overbevisning. (Oppl. 1998, §1.1). I et samfunn som blir stadig mer mangfoldig og kompleks står skolen overfor mange utfordringer når de skal skape gode pedagogiske læringsmiljø. Skolen vil være et naturlig fysisk møtepunkt for alle ungdommer, uansett kulturell, religiøs eller språklig bakgrunn og det er viktig at skolen og pedagogene har et bevisst forhold til hvordan de kan tilrettelegge for gode læringsmiljø der hver enkelt elev beholder sitt egenverd og samtidig finner sin plass i vårt samfunnsfellesskap (Børhaug, 2016).

Kunnskapsløftets generelle del legger noen føringer for hvordan skolen skal arbeide med identitetsutvikling. Det står: «*utviklingen av den enkeltes identitet skjer ved at en blir fortrolig med nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer. Opplæringen skal derfor ivareta og utdype elevenes kjennskap til nasjonale og lokale tradisjoner, den hjemlige historie og de særdrag som er vårt bidrag til den kulturelle variasjonen i verden.*»

(Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 4). Dette skal gi alle elever innsikt i norsk kultur og

tradisjoner. For noen vil dette bekrefte deres norske identitet, for minoritetsspråklige elever vil dette medføre perspektivutvidelse og danne grunnlag for utvidet identitetsforståelse. Säljö bekrefter dette og poengterer at det er i kommunikasjon de lærende møtes og kan ta til seg nye måter å tenke, resonnere og handle på og dermed utvikle sin forståelse og tenkning (Säljö, 2008).

Samtidig sier Prinsipper for opplæringa at skolen skal arbeide for å fremme elevenes kulturforståelse og jobbe for å utvikle elevenes innsikt og toleranse for mangfold og medvirke til å utvikle egen identitet, respekt og toleranse. (Kunnskapsdepartementet, 2006). Skolen er en betydningsfull bidragsyter med tanke på å utvikle elevens identitet. Lærerens rolle blir å hjelpe elevene til å møte hverandre på en ressursorientert måte, der likheter blir løftet og ulikheter vurderes med toleranse og respekt. Dette støttes av Stortingsmeldingen En helhetlig integreringspolitikk, som påpeker at pedagoger skal verdsette flerspråklighet og kulturelt mangfold som ressurs, og at pedagogene skal trekke inn elevenes bakgrunn og erfaringer i undervisningen, slik at alle elevene føler seg inkludert og anerkjent i læringsmiljøet (Meld.St. 6. 2012-2013). NOU 2010:7 Mangfold og mestring problematiserer forholdet mellom inkludering av minoritetsspråklige elever og bruk av segregerte tilbud. Diskusjonen rundt dette tema endte opp med at Østbergutvalget anbefalte at segregerte tilbud kunne benyttes så lenge det ikke var av varig art og at skolen la til rette for inkluderende tiltak (Hilt og Bøyum, 2015).

Kommunale føringer for inkludering av minoritetsspråklige elever

For bedre å forstå informantenes livsverden har jeg valgt å se på hvilke føringer kommunen gir for arbeidet med inkludering av minoritetsspråklige elever. Dette danner rammeverket som informantene virker innenfor. Jeg har gjennomgått planverk som finnes på kommunens hjemmeside og sett på utvalgte skolers hjemmesider om de har valgt å sette søkelys på flerkulturelle tema, og da spesielt med tanke på inkludering.

Stavanger kommune har utarbeidet en Kvalitetsplan for skole 2016-2020 God, bedre, best! Denne planen tar opp hvordan skolene skal arbeide i forhold til skolefaglig arbeid og psykososialt miljø. Under prinsipper for skolene står det følgende om mangfold og inkludering: «*Den inkluderende skolen er basert på grunnleggende respekt for menneskerettighetene og menneskers likeverd. Inkluderende opplæring innebærer at skolen aktivt må ta hensyn til barn og unges ulike forutsetninger og behov – i organisering, innhold og pedagogikk.*» (Stavanger kommune, kvalitetsplan 2016-2020, s. 7). Samtidig trekker

planen frem at gode læringsmiljø er et satsingsområde. Læringsmiljø utdypes som det totale kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som kan påvirke elevens lærings situasjon.

Medborgerkompetanse og sosialt ansvar anser kommunen som viktig kompetanse for fremtiden. Medborgerkompetanse innebærer at eleven skal se seg selv som en del av samfunnet og ha søkelys på «vi og oss» i stedet for «jeg, meg og mitt» (Kvalitetsplan 2016-2017, s. 9). Kommunen anser inkluderingskompetanse som en nøkkelverdi for å ivareta og utvikle et godt læringsmiljø og viser til NOU 2015 *Å høre til* for utfyllende kunnskap om virkemidler for å skape et trygt psykososialt skolemiljø. I denne NOU blir Inkluderende skole løftet opp av utvalgsmedlemmene som et av de viktigste fokusområdene å videreutvikle fremover. De legger til at dette er et stort kompetanseområde, som skal være forskningsbasert og som må gå over flere år, innbefatte både lærere og skoleledelse og ikke minst reflekteres i lærer -og rektorutdanningene (NOU 2015).

I arbeidet med å gjennomgå utvalgte hjemmesider, er det gjennomgående et litt vagt og noe utydelig fokus på hvordan skolene ønsker å arbeide med inkludering av minoritetsspråklige elever. Skolene viser til kommunens Kvalitetsplan for skole 2016-2020, som skriver om medborgerkompetanse og sosialt ansvar, og bruker planens forslag til «tegn på god praksis». Samtidig skriver ikke skolene om hvilke praktiske tiltak de ønsker å iverksette. Det skal nevnes at én skole har utarbeidet ei tiltaksliste fra 1.- 10. klasse med praktiske forslag til gjennomførbare undervisningsopplegg, for å arbeide mot målene om medborgerkompetanse og sosialt ansvar. For ungdomsskolen står det at skolen vil utfordre elevene til å diskutere mangfold og deltakelse.

2.3 Tidligere Forskning

Jeg har gjort flere litteratursøk for å finne relevant og aktuell litteratur innen flerkulturell pedagogikk og inkludering for ungdomstrinnet. Det finnes en del litteratur knyttet opp mot barnehage og barneskole, men det var utfordrende å finne litteratur innen undervisning og inkludering av minoritets elever på ungdomsskolen. På Utdanningsdirektoratets hjemmesider fant jeg en lenke til en artikkel; Hva kjennetegner gode skoler for minoritetsspråklige elever? (Bakken, 2014), som var interessant. Rapporten viser at til tross for økt flerkulturelt mangfold i skolene, så har ikke forskningen kommet så langt på dette feltet, verken nasjonalt eller internasjonalt. Nasjonalt har Bakken gjort en studie der han undersøkte hva som skilte skoler med minoritets elever som hadde særdeles god faglig fremgang på ungdomsskolen, med skoler der det ikke var tilfelle (Bakken, 2010). Studien avdekket at et godt læringsmiljø med god relasjon til lærer var spesielt viktig for minoritets elevers faglige utvikling. Internasjonalt viser

han til at forskningen retter søkelys på en holistisk tilnærming i arbeidet med minoritetslevers utvikling og læring. Følgende momenter løftes internasjonalt; a) tilpasset undervisning spesielt rettet mot elevens forutsetninger, b) skoleledelse som en nøkkelfaktor, c) skolekultur som verdsetter minoritetslevers språklige, kulturelle bakgrunn, d) stiller høye faglige forventninger, e) flerkulturell kompetanse i ledelse og hos lærer, f) gode skole-hjem-samarbeid, g) systematiske vurderinger, h) sikre at minoritetsleven er inkludert i sitt klassemiljø og minst mulig får tilbud i segregerte grupper. Disse momenter bekreftes i mine undersøkelser som viktige faktorer for å oppnå tilfredsstillende undervisning og inkludering av minoritetsleven.

Fremtidig forskning representert her ved Stipendiat Charlotte Hancock sitt doktorgradsprosjekt hvor hun utforsker læreres erfaring med å fremme tilhørighet og skolefaglig mestring for elever med innvandrerbakgrunn i videregående skole, blir interessant å følge med på. Foreløpige funn i hennes forskning viser at lærere i et flerkulturelt klasserom må anstrenge seg for å speile og vise frem mangfoldet i klassen, slik at alle elever føler seg anerkjent og inkludert. Videre løfter Hancock (2019) at det er viktig å gjøre en innsats for å fremme deltakelse og skape tilhørighet for alle elever i klasserommet. Deltakelse og tilhørighet mener hun vil kunne forhindre at elever opplever å føle seg utenfor fellesskapet.

3 TEORETISK FUNDAMENT

I dette kapittelet presenteres studiens teoretiske grunnlag som gir et utgangspunkt for å svare på problemstillingen: «Hvordan opplever pedagoger det å undervise og inkludere minoritetsspråklige elever?».

For å besvare problemstillingen vil jeg i hovedsak støtte meg på professor James Banks forskning og teorier om Multicultural Education (Banks, 2015). I tillegg vil jeg bruke perspektiver fra pedagogen og filosofen Paulo Freire (2018). Det er spesielt hans syn på undervisning der dialogen står sentralt og der lærestoffet skal ta utgangspunkt i elevens livsverden, som er interessant. Professor Geneva Gay (2010) er også en sentral bidragsyter i denne besvarelsen. Hun er en av grunnleggerne av «culturally responsive teaching» som på norsk oversettes med mangfoldssensitiv undervisning. Det er spesielt hennes praktiske perspektiver med tanke på å utøve pedagogikk i en mangfoldig skole, som er interessant. Fokuset vil være rettet mot pedagogens rolle og virke i forhold til hvordan minoritetsspråklige elever møtes og inkluderes i undervisningen.

Jeg innleder kapitlet om inkludering med å gi et historisk overblikk over utviklingen mot en inkluderingskole i Norge og hvordan den multikulturelle undervisning vokste frem i USA. Dette gjør jeg for å gi leseren en forståelse av tankene bak undervisning og inkludering av minoritetsspråklige elever i dag.

3.1 Inkludering

Et skoleverk som tar utgangspunkt i sosiokulturelle perspektiver må sørge for at elevene får undervisning i et inkluderende læringsmiljø (Säljö, 2008; Freire, 2018; Skrefsrud, 2018). Inkludering er et uttalt prinsipp i norsk skolepolitikk. Inkluderende opplæring handler om et samspill mellom å møte mangfoldet og å utvikle et fellesskap for alle elever (Nilsen, 2017).

3.1.1 Fra enhetsskole til inkluderingskole

Tanken om en enhetsskole med like muligheter for alle har vært aktuell siden begynnelsen av 1900-tallet i Norge. Tanken var at en sosial utjevning og et større sosialt fellesskap skulle skapes i samfunnet. Senere ble fellesskolen for første gang nevnt i Soria-Moria erklæringen (2005-2009). Her ønsket regjeringen å styrke skolen og gi lik tilgang til opplæring uavhengig av sosio-økonomiske forhold. På grunn av endrede migrasjonsforhold opplever skolen i dag et stort språklig og kulturelt mangfold (Lund, 2017). Litt senere, rundt 1960-

årene, vokste det frem i USA en borgerrettighetsbevegelse som skulle minimere diskriminering og rasisme (Banks, 2015). Afrikansk-amerikanere sloss for å fjerne diskriminering på offentlige kontorer, på boligmarkedet, i arbeidsliv og utdanning. Deres kamp fikk stor betydning for hvordan utdanningsinstitusjoner senere skulle arbeide med mangfold. De krevde at skolene skulle endre og tilpasse læreplanene slik at deres egne erfaringer, historier, kultur og perspektiver fikk sin naturlige plass. I tillegg krevde de at det skulle ansettes lærere og kontoransatte med forskjellige hudfarger, slik at deres barn fikk oppleve gode rollemodeller på skolene (Banks, 2015). Fra begynnelsen av 1900-tallet i Norge og 1960-tallet i USA har det vært et økende fokus på en inkluderende skole for alle elever.

Med økende migrasjon til Norge har norsk utdanning også måtte ta høyde for inkludering av minoritetsspråklige elever og flerkulturell pedagogikk.

Nieto & Bode (2012) trekker frem at flerkulturell opplæring skal påvirke skolens læreplaner, utvalgte arbeidsmetoder, relasjoner mellom skoleaktører og hvordan skolen på et overordnet nivå forstår læring og utdanning (Nieto & Bode (2012) i Banks, 2015). Når det gjelder pedagogers kompetanse innen flerkulturell pedagogikk, inkludering og mangfoldssensitivitet har Skreftsrud og Østberg (2015) problematisert i sin artikkel, *Diversitet i lærerutdanningene – bidrag til en profesjonsorientert forståelse av fag og kunnskapsområder*, hvorvidt lærerutdanningen i Norge har den nødvendige kompetanse i flerkulturell pedagogikk for å ivareta behovet for nåværende og fremtidige læreres flerkulturelle kompetanse. Det er vanskelig å se for seg hvordan en lærer skal kunne få til ei endring i sin pedagogiske holdning og praksis på det flerkulturelle feltet uten at lærerutdanningsinstitusjonene kan legge til rette for nødvendig kompetanse og refleksjon innen fagområdet flerkulturell undervisning (Freire, 2018).

3.1.2 Inkluderende læringsmiljø

Den russiske psykologen Lev Vygotsky utviklet en sosiokulturell teori om at vi alle er født inn i en sosial sammenheng, der språket og kulturen vi lever i påvirker oss kognitivt. Han retter søkelys mot at språket er et viktig medium for å forstå verden vi lever i. Språket er ifølge Vygotsky et redskap ikke bare for kommunikasjon, men også for utvikling av tenkning og bevissthet (Imsen, 2014). De pedagogiske konsekvensene som følger av en sosiokulturell tilnærming til undervisning av minoritetsspråklige elever, er at de innlemmes i alle skolesamfunnets arenaer, slik at de tilegner seg den kulturen og språket som råder der. Dette blir av Skreftsrud (2018) løftet som særdeles viktig i arbeidet med elever med annet morsmål

enn majoriteten. Minoritetsspråklige elever trenger pedagogisk tilrettelegging som sikrer deres læringspotensiale gjennom å være aktive deltakere i et inkluderende og utviklende læringsmiljø (Skrefsrud, 2018). I forhold til min vurdering av informantenes opplevelse av å undervise og inkludere minoritetsspråklige elever, er det viktig å få avklart hvilket pedagogisk ståsted de faktisk har, for å forstå deres valg i undervisningen.

Fellesskapsfølelse

I det sosiokulturelle perspektivet blir det understreket viktigheten av et inkluderende fellesskap i klassen og det fastholdes at læring og utvikling skjer best i samhandling og deltakelse i sosiale praksiser (Säljö, 2008). I Norge er ungdommer pliktig til å gå på skole. Dette betyr at skolen er en viktig arena for minoritetsspråklige elever, fordi skolen er et åsted der alle ungdommer møtes uavhengig av bakgrunn, interesser eller språk. På skolen møtes alle grupperinger i samfunnet og skal der ha mulighet til å bli kjent med norsk kultur, tradisjoner og språk. I tillegg vil den minoritetsspråklige eleven ha mulighet til å dele fra sin kultur, tradisjoner, språk og livsbakgrunn, noe som vil gi læring for alle. I dette arbeidet står pedagogen sentralt, fordi det er hun, som gjennom sin ledelse av klassen, kan påvirke hvordan undervisningen og inkluderingen av den minoritetsspråklige eleven skal foregå. Fremmer eller hemmer hennes pedagogiske praksis læring og inkludering av den minoritetsspråklige eleven? (Lunde & Aamodt, 2017; Gay, 2010).

I praksis hevder Bachmann og Haug (2006) at det blir viktig å øke fellesskapsfølelsen for de minoritetsspråklige elevene, slik at de føler en oppriktig tilhørighet til klassen og skolen sin, samtidig som de ser verdien av å bidra inn i fellesskapet (Bachmann og Haug, 2006 omtalt i Lund, 2017). Med utgangspunkt i en sosiokulturell forståelse av undervisning vil det å skape en fellesskapsfølelse være sentral i arbeidet med å inkludere og undervise minoritetsspråklige elever.

Ressursorientert syn på ulikhet

Banks (2015) mener det er viktig å ha et ressursorientert syn på elevenes ulike bakgrunner og livsverden. Mangfoldet i klassen skal bidra til å utvide alle elevers perspektiver og være en bidragsyter for utvikling og vekst (Banks, 2015). Thor-Ola Engen (1989) bruker begrepet dobbeltkvalifisering for å beskrive hvordan skolen må anerkjenne og integrere trekk fra elevens hjemkultur i felleskulturen, samtidig som eleven må innlemme trekk fra felleskulturen i sin hjemkultur (Engen, 1989 i Lund, 2017). Dette vil skape balanse mellom hjemkultur og felleskultur og gi ungdommene bekræftelse på at deres totale livsverden har betydning.

Pedagogens utfordring i undervisning og inkludering av minoritetsspråklige elever kan være å evne å se elevenes liv som en helhet og klare å integrere alle ferdigheter og kunnskaper eleven har med seg fra tidligere inn i undervisningen. Banks (2015) støtter dette og sier lærere må være åpen for en flerdimensjonal tilnærming til læring, der både hjemkultur og felleskultur må innlemmes. Videre kaller han lærere for kulturelle meglere, som beveger seg akademisk mellom flere humanistiske fagfelt for å utvikle en forståelse for kultur som innehar en teoretisk rikdom og som vil være pedagogisk effektiv (Banks, 2015).

Skolenes holdning og praksis innvirker på hver enkelt pedagogs virke. Det å anerkjenne og oppskatte ulikheter i elevgruppen og makte å innlemme og aktivt ta i bruk dette i undervisningen er essensielt. Det er derfor viktig at lærer spiller videre på elevens tidligere erfaringer, evner, personlige og kulturelle styrker for å oppnå videre faglig utvikling (Gay, 2010). I inkluderingsarbeid skal skolen først og fremst ivareta og utnytte det mangfoldet i det pedagogiske arbeidet i klassen og ikke ha fokus på hva den enkelte elev har av såkalte hindringsfaktorer (Lund, 2017). En opplæring som er inkluderende handler om at en ser på ulikhet og spredning i forutsetninger, som normalen i skolen og som skolen skal forvente å forvalte (Nilsen, 2017). Nilsen sier videre at disse ulikheter i bakgrunn og forutsetninger må sees på som en verdi for skolen som system, ikke bare for enkeltindividet. I skolehverdagen vil man måtte arbeide med klassemiljø på en slik måte at man etablerer noen felles klasseregler, samtidig som man arbeider med å lære respekt og toleranse for det som er ulikt mellom elevene (Nilsen, 2017). Dette innebærer at lærere i sin praksis vektlegger ulikheter som normalen og at det er en ressurs for læringsmiljøet i klassen. Banks beskriver dette på denne måten: *“In inclusive classrooms, differences are seen as natural and expected, and the purpose of education is not to eliminate differences but to respond to diversity in ways that enhance all student’s growth and development”* (Banks, 2015, s. 48). På en flerkulturell skole der mangfold blir sett på som en berikelse for fellesskapet og der skolen mestrer å utnytte mangfoldsperspektivene inn i alt pedagogisk arbeid vil alle elevene, både majoritet og minoritet, oppleve seg som en ressurs på skolen (Hauge, 2014).

Paulo Freire (i Maagerø m.fl., 2015) bygger videre på Vygotskys tanker om at kunnskap er sosialt situert. Freire er opptatt av en dialogisk pedagogikk, der elever og lærer aktivt skaper kunnskap sammen ved å reflektere over egen virkelighet og vurdere kunnskapen opp mot egne erfaringer. Gjennom dialogen skapes en likeverdig relasjon mellom lærer og elev der de inngår i en gjensidig læringsprosess. Freire uttrykker det på denne måten: *«Dialogen med sitt*

utspring i kjærlighet, ydmykhet og tro blir et horisontalt forhold der gjensidig tillit mellom de samtalende er den logiske konsekvens.» (Freire, 1999, s. 75).

Det er også et poeng hos Freire at elevene skal møte utfordringer som er kjente og aktuelle fra deres livsverden, slik at de føler ansvar for å søke svar og læring på feltet (Freire, 1999).

Når det kommer til minoritetsspråklige elever sier Freire, at disse elevene må forstås som aktive kulturskapere, som utvikler sin identitet både i minoritetskultur og i majoritetskultur (Freire i Maagerø m.fl., 2015). I et læringsperspektiv vil det å anerkjenne enkeltindividenes identiteter og samtidig ta på alvor den flerstemmighet som finnes i den mangfoldige klassen, gi nye perspektiver, for alle (Helleve, 2016). Dette forklares som et flerkulturelt skolesamfunn, der de ulike kulturene eksisterer sidestilt med felles lovverk gjeldende i norsk skole, samtidig som den enkeltes kulturelle og religiøse bakgrunn blir anerkjent som verdifull (Lund, 2017).

3.2 Flerkulturell pedagogikk

Norske klasserom blir i økende grad internasjonale og dette øker behovet for å styrke lærerkompetansen i flerkulturell pedagogikk (Skrefsrud, 2018). Kompetanse i flerkulturell pedagogikk betyr at lærere må inneha kunnskap, ferdighet og holdninger som gjør dem i stand til å møte og legge til rette for læring for elevgrupper med svært varierende erfaringsbakgrunn, ulik kunnskaps- og kompetansebakgrunn, samt inneha forståelse for enkeltelevens kulturelle og religiøse bakgrunn (Skrefsrud, 2018). Gay (2010) forfekter at for å arbeide med flerkulturell pedagogikk kreves det vilje og mot til å utfordre skolens tradisjonelle undervisningsmetoder, samt kjempe for å avdekke rasisme i holdninger, i fakta, i lærebøker, filmer, artikler og uttalelser.

Pedagogens kompetanse i flerkulturell pedagogikk er viktig, da det er pedagogene som underviser og inkluderer en flerstemmig elevgruppe. Samtidig er rektorer og skolelederes kompetanse og holdninger på det flerkulturelle feltet nødvendig for å ha det overordnede ansvaret for at skolen er en flerkulturell og inkluderende skole (Banks, 2015). Flerkulturell pedagogikk skal gjennomsyre hele utdanningsinstitusjonen og da må det også rettes fokus mot hvilken kompetanse som er nødvendig for å lede en flerkulturell skole.

Andersen (2016) har undersøkt rektorutdanningens potensial i en flerkulturell kontekst. Han har hatt som mål å belyse hvordan denne utdanningen kan utvikle ledere for en inkluderende, likeverdig og rettferdig flerkulturell skole (Andersen (2016)). Det norske samfunnet har over mange år hatt et flerkulturelt mangfold og de siste årenes økende migrasjon og globalisering

har medført at Norges befolkning og skole er blitt enda mer sammensatt og kompleks (Skrefsrud, 2018). Skolens ledelse må ta inn over seg samfunnsendringer og tilpasse seg nye forhold. Andersens (2016) undersøkelser påpeker at skoleledere har forpliktelser om å bidra til sosial rettferdighet gjennom at skolens prosedyrer, prosesser og handlinger er med på å skape en helhetlig praksis der opplæring gir alle elevene på skolen kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gir dem mulighet for deltakelse i skole og samfunn.

Flerkulturell opplæring er en reformasjon der hensikten er å endre skolesystemet slik at alle elever uansett bakgrunn og forutsetninger får like utdanningsmuligheter (Banks, 2015). I en verden med økt globalisering og migrasjon vil samfunnet bli mer pluralistisk, noe som bør få innvirkning på undervisning og inkludering av en mangfoldig elevgruppe. Målet for flerkulturell opplæring er å redusere diskriminering, øke inkludering og deltakelse og bidra til å sikre demokratiske verdier (Banks, 2015). For å belyse hva flerkulturell pedagogikk er har jeg i hovedsak valgt å ta utgangspunkt i Banks fem dimensjoner for flerkulturell opplæring (Banks, 2015, s.18).

1. Innholdet i undervisningen

Den flerkulturelle pedagogikkens ideologi er at den minoritetsspråklige eleven skal oppleve gjenkjenning i det faglige arbeidet i undervisningen (Banks, 2015). Det vil bety at læreplanene, som er pedagogens styringsverktøy, må bli mer mangfoldssensitive og inneholde flerkulturelle perspektiver (Skrefsrud og Østberg, 2015). Det blir da viktig å legge til rette for at den minoritetsspråklige eleven opplever gjenkjenning i pedagogens valg av ulike tema, valg av eksempler, konkretiseringer, ord og begreper. Et annet perspektiv er å være sensitiv i forhold til hva som kan stigmatisere og fremmedgjøre snarere enn å skape tilhørighet og anerkjennelse. Utfordringen er balansen mellom anerkjennelse av flerkulturalitet og risikoen for å forsterke stereotypier (Banks, 2008 i Jortveit, 2017).

2. Kunnskapssyn

Kunnskap og læring som undervises i skolen kan ikke regnes som nøytral. Det er et resultat av en måte å forstå samfunnet på, der noen perspektiver eller grupper favoriseres (Jortveit, 2017). Dette vil påvirke de som skriver lærebøker, artikler eller lager filmer. Disse faktorene må bevisstgjøres hos elevene, slik at de lærer å være kritisk til og stå opp imot kilder. Det handler om hvordan læreren kan hjelpe eleven til å oppøve en slik kritisk evne. Læreren ansvar er å vise elevene hvordan kunnskap skapes, gi forståelse for at fakta, begreper og

generaliseringer kan være med på å utelukke eller åpne opp for ulike perspektiver. På denne måten vil elever lære å forstå hvordan, f.eks. fordommer, kan skapes av media mot etniske grupper (Jortveit, 2017). Et annet eksempel kan være hvordan media velger å fokusere på Syria i forhold til krig i norske medier, mens dette ikke nødvendigvis er representativt for elevens totale opplevelse og forståelse av sitt eget land. I økende grad kan man i dag se på sosiale media at ungdommer deler video og bilder fra hjemlandet slik de identifiserer seg med landet. For minoritetsspråklige elever er det viktig å få uttrykt og anerkjent kunnskap som representerer deres selvforståelse og identitet (Skrefsrud, 2018)

3. Reduksjon av fordommer

Hvert enkelt menneskes holdning til de mennesker vi samhandler med i hverdagen er avgjørende for hvordan vi møter hverandre. Det er viktig å skape ei bevisst holdning til hvordan hverdagslig forskjellsbehandling og maktrelasjoner mellom menneskene i klasserommet kan skape rasisme (Freire, Banks og Gay i Maagerø m.fl., 2015). I det pedagogiske arbeidet med å skape en mellommenneskelig forståelse og toleranse for ulikheter, må pedagoger legge til rette for at alle elever har lik status, elevene arbeider mot felles mål, samarbeider i grupper. For å lykkes med dette arbeidet er det nødvendig at skoleledelse aktivt støtter pedagoger i dette arbeidet (Allport, 1954 i Banks, 2015).

4. Likeverdig pedagogikk

En likeverdig undervisning innehar flere elementer; eleven skal ha lik mulighet for læringsutbytte, forstå andres uttalelser og kunne dele av sin erfaring, eleven skal oppleve gjenkjenning og ha like muligheter for motivasjon for læring på skolen (Jortveit, 2017). Disse momentene sammenfaller med norske flerkulturelle skoleverdier som bygger på fellesskapstenkning og deltakelse for alle (Halvorsen, 2006, i Jortveit, 2017).

Banks (2008) beskriver den flerkulturelle skolen som en vev av verdensoppfatninger, verdier, normer, holdninger, handlinger og praksiser som representerer kulturen i den aktuelle skolen. I en likeverdig pedagogikk må læreren søke å bruke undervisningsmetoder og gjenkjennbar tilnærming, som gjør at alle elever får mulighet til å oppnå resultater.

5. Styrking av skolekultur og sosiale strukturer

Skolekulturen må speile en flerkulturell pedagogikk, fra ledelse til alle ansatte på skolen. Flerkulturell pedagogikk omfatter alle elever på skolen, ikke bare de minoritetsspråklige

elevene. Den omfatter også alle pedagogene på skolen, ikke bare pedagogen som underviser i norsk, to-språklige fagopplæring eller samfunnsfag. Pedagog i f.eks. matematikkfaget skal også legge til rette for flerkulturell undervisning (Jortveit, 2017). Hele skolens organisasjon må være involvert og legge til rette for ivaretagelse av en flerkulturell skole (Banks, 2015).

3.2.1 Mangfoldssensitiv undervisning

Culturally responsive teaching (Gay, 2010, s. 31) er oversatt til norsk, av dekan Elaine Munthe ved Universitetet i Stavanger, til mangfoldssensitiv undervisning (Munthe, 2011, s. 23 i Maagerø m.fl., 2015). Begrepet mangfoldssensitiv undervisning innebærer å rette spesifikt fokus mot de behov en minoritetsspråklig elev har for å få en likeverdig undervisning og inkludering. Mangfoldssensitiv undervisning representerer et pedagogisk paradigmeskifte med fokus på at minoritetsspråklige elever skal få ei undervisning med utgangspunkt i elevens personlige og kulturelle styrker, kognitive kapasitet og tidligere erfaringer.

Mangfoldssensitiv undervisning sammenfaller med Freires filosofi (1999) om at menneskers fremste oppgave er å «*gi støtte til selvrespekt og respekt for medmennesker.*» (Freire, 2018, s. 17). Dette er grunnlaget for samhandling og nødvendig for undervisning og læring. Både Freire og Gay er opptatt av at læring må foregå i en gjensidig dialog og at lærer må ta inn over seg elevens egne betraktninger og opplevelser og bruke dette aktivt i opplæringen (Freire, 2018; Gay, 2010). Gay (2010) beskriver at lærer må våge å ha en oppriktig og ærlig dialog i klassen om kulturelle perspektiver. Freire tenker at eleven vil føle seg utfordret og motivert til å delta i dialogen hvis lærer nettopp tar utgangspunkt i elevens livsverden med deres forståelse (Freire, 2018).

Mangfoldssensitiv undervisning skal inkludere og utnytte ressurser og innhold fra hjemkultur og skolekultur. På denne måten vil undervisningen bidra til å bygge bro mellom elevens levde liv og skolens livsverden. Videre vil alle elever bli bevisst på og oppskatte egen kulturelle arv, og også anerkjenne andres kulturelle opprinnelse. Den mangfoldssensitive undervisningen vil på denne måten fremstå som bekreftende, inkluderende og pålitelig for den minoritetsspråklige eleven, slik at skolen kan være noe den minoritetsspråklige eleven kan identifisere seg med og føle seg som en naturlig del av.

Mangfoldssensitiv undervisning skal være multidimensjonal. Det innebærer at det mangfoldssensitive skal gripe inn i alt fra innhold i læreplaner, arbeidsmetoder, sosialt klassemiljø, vurderinger, klasseledelse og relasjoner mellom alle deltakere i klassen (Gay, 2010). En slik undervisning må ta utgangspunkt i flerkulturell kunnskap, erfaringer og perspektiver. Pedagogen må sensitivt inkludere perspektiver som emosjoner, tro, verdier, etikk og meninger i undervisningen sammen med faktainformasjon for å gjøre læreplaner og arbeidsmetoder mer reflekterende og lydhør overfor mangfoldet i elevgruppen. I denne pedagogiske retningen er det et mål at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og verdier slik at de kritisk kan vurdere og påvirke samfunnet til toleranse for ulikheter, anti-rasisme og demokratiforståelse. (Gay, 2010).

Relasjonen lærer og elev er godt dokumentert i forskning, som en av de viktigste faktorer for utvikling og læring hos elever (Hattie, 2009 i Drugli, 2012). Gay (2010) beskriver en mangfoldssensitiv pedagog som varm, støttende, personlig, entusiastisk, forståelsesfull og fleksibel, samtidig som det må stilles forventninger til elevens læring og utvikling. Relasjonen mellom lærer og elev er selve bærebjelken i læringsarbeidet sier Spurkeland (2014). Lærer må også ha inngående kunnskap om kulturelle verdier, ulike metoder, historisk arv og innsikt i elevens tidligere erfaringer (Gay, 2010). En 15 år gammel minoritetsspråklig elev med 6 års erfaring som smed, trenger forståelse for den erfaring eleven faktisk har og anerkjennelse for sin ferdighet inn i den akademiske opplæringen.

I mangfoldssensitiv undervisning sier Gay (2010), at det er viktig for å få til gode systemer at lærer har vilje til å konfrontere og opponere mot rådende overbevisninger innen skole og utdanning. Det innebærer også vilje til å stå opp for en endring i forhold til tradisjonelle antagelser om nøytrale eller kultur-universell undervisning og læring. Videre poengterer Gay (2010) at læreren må tålmodig og ubøyelige fortsette å påvirke skolesystemet slik at også minoritetsspråklige får et godt inkluderende læringsmiljø. I arbeidet med mangfoldssensitiv undervisning bør læreren ha mot til å innrømme at det kan være skolesystemet som svikter, tilretteleggingen som ikke har vært tilfredsstillende eller ei eventuell utredning som kommer for seint når resultatet uteblir. Innsats og resultat skal ikke bare hvile på eleven, men utfordringer på systemnivå skal også være i fokus (Gay, 2010).

Skrefsrud (2018) tar utgangspunkt i begrepene kunnskap, ferdigheter og holdninger når han skisserer læreres mangfoldskompetanse. Kunnskap om elevens kulturelle og språklige

bakgrunn vil danne grunnlag for den tilpassede opplæring eleven trenger for å videreutvikle seg. Dette samstemmer med et sosiokulturelt ståsted, der læreren skal ta utgangspunkt i elevens erfaringer og bygge ny kunnskap (Säljö, 2008, Skrefsrud, 2018). Med ferdigheter mener Skrefsrud den mangfoldskompetansen du trenger for å skape en anerkjennende undervisning, skape meningsfylte og gode dialoger med eleven og hjemmet og ikke minst påse at lærer har et bevisst forhold til å møte eleven med hans/hennes egen forståelse av identitet (Skrefsrud, 2018). Holdninger er den mangfoldskompetansen som krever at lærer har mot til å stå opp mot såkalte «sannheter» i norsk skoletenkning og tradisjon for å skape nye veier og forståelser for arbeidet i et mer mangfoldig klasserom (Skrefsrud 2018).

Gay (2010) hevder at en viktig fordel med et kulturelt pluralistisk opplæringsskifte mot mangfoldssensitiv opplæring, vil være at alle elevene vil få en større mulighet for å møte oppgaveløsning på en mer kreativ måte, fordi de vil ha et innebygd repertoar av flerkulturelle perspektiver.

4 FORSKNINGSMETODE

Dette kapittelet handler om de strategiske valg jeg har gjort underveis i arbeidet, slik at forskningen blir troverdig. Jeg har gjennomført en kvalitativ studie med en fenomenologisk tilnærming og hermeneutisk forståelse. Jeg har hatt et ønske om å gå i dybden og forstå pedagogens livsverden i forhold til minoritetsspråklige elevers undervisning og inkludering i klassemiljø. I denne delen av oppgaven beskriver jeg mitt vitenskapsteoretiske grunnlag, metodevalg og gjennomføring av undersøkelsen.

4.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag

I dette kapittelet vil det bli gjort rede for hvilke metodiske valg som har blitt tatt, med hensyn til forskningsprosjektets problemstilling.

Når jeg i min forskning skulle velge metode og tilnærming til fenomenet undervisning og inkludering av minoritetsspråklige elever, har jeg foretatt bevisste og målrettede valg.

Johannessen (2010) fremhever at valg av metode vil vise oss hvordan vi kan gå frem for å undersøke om vår forforståelse eller antakelser er i overensstemmelse med virkeligheten. Om forskning sier Johannessen: «*Det dreier seg om å samle inn, analysere og tolke data, og dette er en sentral del av empirisk forskning.*» (Johannessen, 2010, s. 29). Videre fremholder han at kjennetegnene for empirisk forskning alltid må være systematisk, grundig og at forskningen er transparent.

Valg av metode i et forskningsprosjekt vil angi hvilke fremgangsmåter forskeren skal benytte for å kartlegge den virkeligheten man ønsker å fordype seg i og forstå bedre.

I en kvantitativ samfunnsvitenskapelig metode forholder forskeren seg til fenomener som man ikke verbalt kan språklig kommunisere med. Det kan ifølge Johannessen (2010) være en spørreundersøkelse eller en observasjon. Forskeren er en tilskuer til det som skal forskes på. Denne type forskning er hensiktsmessig når fenomenet en skal undersøke kan måles ved hjelp av metoder eller instrumenter, der resultatene vises i form av tall (Jacobsen, 2005).

I kvantitativ samfunnsvitenskapelig forskning vil en spørreundersøkelse, der informantene kan krysse av svar, være en metode som er systematiserbar og kan behandles i en standardisert form. På denne måten kan man innhente informasjon fra et stort antall respondenter, noe som kan gi en god mulighet for å validere forskningen (Johannessen, 2010). Det er likevel viktig å poengtere at det er en forutsetning at forskeren har solide kunnskaper

om fenomenet, slik at det er mulig å stille hensiktsmessige og tydelige spørsmål ved innhenting av data (Jacobsen, 2005). Kritikere av denne type forskning hevder at det ikke vil måle noe mer enn forskerens egen forståelse av fenomenet som fremkommer som forskningsresultat, da det er forskeren som stiller spørsmål og definerer svaralternativer. Jacobsen (2005) hevder videre at i kvantitativ samfunnsvitenskapelig metode vil det være stor avstand mellom forsker og det som undersøkes og at det igjen kan være en fallgrube for feilkilder.

Et forskningsalternativ der nærhet mellom forsker og fenomen er tettere og der forskeren kan gå nært innpå fenomenet og både observere menneskers handlingsmønster og atferd, i tillegg til å kunne stille oppfølgende og oppklarende spørsmål, vil være en kvalitativ samfunnsvitenskapelig tilnærming. I den kvalitative samfunnsvitenskapelige metode er studiefeltet mennesker og menneskers oppfatninger og meninger som skal belyses. Metoden handler ifølge Johannessen (2010) om hvordan en forsker skal gå frem for å innhente informasjon om den sosiale virkelighet, hvordan analysere innkommet data og hva vi kan lære om samfunnsmessige forhold. I kvalitativ samfunnsvitenskapelig forskning er målet å se om praksisfeltet samstemmer med akademiske teorier.

En av fordelene med denne type forskning er ifølge Jacobsen (2005) at det er en relativt åpen metode der forskeren legger få føringer for den informasjon som samles inn. Informantens egen forståelse og opplevelse skal være i fokus og først etter innsamling av informasjon struktureres, kategoriseres, sammenstilles og tolkes dataene av forskeren (Jacobsen, 2005). På denne måten hevder Jacobsen (2005) at forskeren får tilgang til relevante data. Samtidig sier Dalen (2004) at det stiller store krav til forskeren om å stille de «gode» spørsmålene, slik at informantene får mulighet til å svare med innholdsrike og fyldige beskrivelser. Videre bør forskeren utvise høy bevissthet rundt egen rolle og samspill i intervjugjennomføringen, dette belyses nærmere i underkapittel «Relasjon mellom forsker og informant» senere i oppgaven. For å sikre validitet i forskningen bør de valgte datainnsamlingsmetodene være tilpasset undersøkelsens problemstilling, formål og ikke minst teoretiske forankring (Dalen, 2010).

Som jeg har vist til tidligere handler samfunnsvitenskapelige undersøkelser om å samle inn, analysere og til slutt tolke og rapportere de data man har fått inn. Det skilles mellom to typer samfunnsvitenskapelige undersøkelser; kvalitative og kvantitative metoder. I en kvantitativ

studie er forskeren opptatt av å telle opp fenomener og kartlegge en utbredelse av fenomenet og gjerne presentere resultatet statistisk (Johannessen, 2010).

Kontrasten til denne type studie er kvalitativ metode. Her vil forskeren ha søkelys på å forstå, beskrive og til dels forklare sosiale fenomener fra innsiden, sett fra forskningsdeltakernes ståsted (Nilssen, 2012). Denne forskningsoppgaven skal nettopp rette søkelys på å forstå, beskrive og forsøke å forklare hvordan pedagoger arbeider med undervisning og inkludering av minoritetsspråklige elever i skolen.

4.2 Fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming

Kvale og Brinkmann sier "*Mens fenomenologer typisk er interessert i å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden, er hermeneutikere opptatt av fortolkninger av mening*" (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 33). I et fenomenologisk perspektiv søker man kunnskap om hvordan menneskene forstår sin livsverden. Kvale og Brinkmann beskriver livsverden som «*verden slik vi møter den i dagliglivet, og slik den fremtrer i den umiddelbare og middelbare opplevelse, uavhengig av og forut for alle forklaringer*» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 46). Johannessen (2010) trekker i tillegg inn at begrepet mening er et nøkkelord i en fenomenologisk forståelse, fordi forskeren skal forsøke å tolke og forstå meningen til en gruppe informanter om fenomenet som forskes på. Meningen må sees i lys av konteksten der uttalelsene eller handlingen utspiller seg. Det er viktig å forstå at det er mennesket som danner virkeligheten, og dermed er det viktig å søke å tolke og forstå informanten så grundig som mulig (Johannessen, 2010).

For å få frem informantenes opplevelser, tanker og synspunkter om forskningens tema valgte jeg å bruke en fenomenologisk innfallsvinkel. I praksis betyr dette at gjennom utarbeidelse av intervjuguide var det viktig at problemstillingen var så spisset som mulig, slik at det var mulig å stille viktige og riktige forskningsspørsmål. I selve gjennomføringen av intervjuene var jeg påpasselig med at informantene fikk snakke fritt og uten at min forforståelse skulle prege samtalen (Cresswell, 1998 i Johannessen, 2010).

Hvordan vil jeg tilnærme meg forskningen hermeneutisk? I Nilsens bok finner jeg en god forklaring på hermeneutikk; det er *uttrykk, tolkning og oversettelse* (Nilsen, 2012). Et hermeneutisk perspektiv søker å forstå og tolke menneskers livsverden, der målet er å øke vår kunnskap og forståelse av fenomener (Lægreid & Skorgen i Nilsen, 2012). Min forskning søker å oppnå forståelse for minoritetsspråklige elevers mulighet til undervisning og

inkludering i klassens læringsmiljø. Teoretikerne Banks (2015), Gay (2010), Freire (2018) og Säljö (2008) brukte jeg hermeneutisk i arbeidet med å analysere, sortere og drøfte funnene jeg hadde gjort underveis i intervjuene. Det er gjennom å forstå og tolke pedagogens livsverden at jeg skal forsøke å øke vår kunnskap og forståelse innen emnet.

Hermeneutikken er dialogisk av natur, sier Nilsen, da kunnskapen som innhentes skapes gjennom forskerens tolkning og forståelse av fenomenene som undersøkes. Det er også tankevekkende at i en hermeneutisk tilnærming leter man ikke etter en sann sannhet, men man tenker at fenomener kan forstås på flere ulike måter (Nilsen, 2012). Dialogen mellom hver informant og meg ga muligheter til å stille spørsmål, utdype uttalelser og oppklare mulige misforståelser og derigjennom øke en forståelse for temaet. Informantene hadde ulike bakgrunn, erfaring og synspunkter og det å sammenstille deres forståelser og se dem opp mot hverandre var interessant. I en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming var det viktig for meg å ivareta informantenes perspektiver, deres selvforståelser, deres intensjoner og holdninger. Det var deres forståelse og presentasjon av sin livsverden som dannet grunnlaget for vårt dialogiske samspill, som ga den informasjon og kunnskap som forskningsprosjektet trengte for å produsere ny kunnskap.

4.3 Design og metode

I valg av metode er det viktig å ta det rette valget i forhold til oppgavens problemstilling. Når man velger en kvalitativ metode kan man benytte seg av ulike framgangsmåter som for eksempel observasjon og intervju (Johannessen 2010). Intervju er valgt som metode for innsamling av data i denne forskningen. Kvale presenterer forskningsintervjuet som et håndverk, der forskeren selv med sin kompetanse, evner, følsomhet og kunnskaper er avgjørende for kvaliteten på den kunnskapen som utvikles (Kvale & Brinkmann, 2015). Med utgangspunkt i Kvale & Brinkmann (2015) sine tanker rundt forskerperspektivet, var jeg påpasselig gjennom intervjuene på å stille meg åpen og spørrende til informantenes perspektiver.

I mitt forskningsarbeid ønsker jeg å få innsikt i pedagogers forståelse, tanker, erfaringer og opplevelser med undervisning og inkludering av minoritetsspråklige elever i sitt klassemiljø. Mitt fokus er informantenes opplevde livsverden. Den kvalitative forskningsmetode gir meg mulighet til nettopp å fordype meg i informantenes følelser, opplevelser og tanker fra deres

livsverden og på bakgrunn av mitt forskningsfokus valgte jeg å gjennomføre en kvalitativ forskning med bruk av kvalitativt forskningsintervju.

4.3.1 Det kvalitative forskningsintervju

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015), er formålet med det kvalitative forskningsintervjuet å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hennes eget perspektiv. Et slikt intervju er lik den dagligdagse samtalen, men som et profesjonelt intervju involverer det også en bestemt metode og spørreteknikk. Forskningsintervjuet skal gå dypere enn den hverdagslige samtalen, som er mer spontan. Det er heller ikke en samtale mellom likeverdige parter. Kvale og Brinkmann fremhever at det er forskeren som definerer og kontrollerer samtalen. Tema settes av forskeren og hun følger kritisk opp svarene (Kvale og Brinkmann 2015). Det er altså en skjev maktfordeling mellom forsker og intervjuperson. Dalen (2004) fremholder at i et forskningsintervju skal ikke forskeren argumentere eller moralisere.

For å ivareta perspektivet om skjev maktfordeling, lot jeg meg inspirere av Thompson sine fire viktige punkter å ta hensyn til i intervjusituasjonen (Thompson, 1978 i Dalen, 2004). Det var viktig for meg å vise informantene at jeg var rolig og så frem til å høre hva de hadde å fortelle. Informantene skulle også føle at jeg var interessert i det de forteller, og at jeg utviste respekt for den livsverden de stod i. I tillegg var det viktig for meg å være smidig og tolerant i dialogen og ikke vise synlige reaksjoner på det informanten delte av kunnskap. Jeg søkte under hele intervjuet å vise forståelse, empati og toleranse for informantens synspunkter.

4.3.2 Semistrukturert intervju

Et semistrukturert livsverden-intervju brukes når tema fra dagliglivet til informanten skal undersøkes og forstås (Kvale og Brinkmann, 2015). Intervjuet baserer seg på en intervjuguide. Johannessen (2010) poengterer at en intervjuguide ikke er et spørreskjema, men en liste over tema og spørsmål som man skal samtale om gjennom intervjuet. Intervjuguiden er basert på tema fra forskningsspørsmålene. Åpne spørsmål vil gi informanten mulighet til å dele sin kunnskap på egne premisser. Samtidig vil forskeren ha mulighet til å stille utdypende spørsmål hvis ønskelig. Denne type intervju vil gi informantene mine romslighet til å fortelle om sine opplevelser i deres livsverden. I min forskning sørget jeg for at informantene fikk gode muligheter til å dele detaljerte og omfattende opplevelser fra skolehverdagen. Temaene for intervjuet var valgt på forhånd og kvalitetssikret i forhold til intervjuguidens rammer.

Det ville vært interessant å foreta observasjoner i informantenes klasserom. Forskningsmessig ville det vært spennende å gjennomføre begge metodene. Årsaken til at jeg valgte bort å gjennomføre observasjoner, er at jeg mener det vil være for tidkrevende og sprengte rammene for mitt forskningsprosjekt. Jeg velger derfor kvalitative semi-strukturerte forskningsintervju som metode for å samle inn mitt forskningsmateriale. Intervjuene ble operasjonalisert gjennom samtaler med en pedagog om gangen. Tidsbruken for hvert intervju var mellom 30-60 minutter. Selv kjente jeg på følelser som uro, forventning og en viss nervøsitet i møte med mine informanter. Jeg utdyper i kapitlet «Relasjonen mellom forsker og informant» den uro og engstelse som kan oppstå i intervjusituasjonen mellom forsker og informant. Dalen (2010) beskriver viktigheten av å ta på alvor den tosidige engstelsen i intervjusamtalen og jeg har derfor valgt å legge intervjusamtalene til den enkelte pedagogs skole. Dette valgte jeg fordi jeg tenker at informanten vil føle seg trygg i sitt eget arbeidsmiljø.

4.4 Gjennomføring og analyse

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hvordan jeg kom frem til utvalgte informanter, hvordan jeg arbeidet med intervjuguide, perspektiver rundt transkribering, forholdet mellom forsker og informant og til slutt forhold rundt min forforståelse.

4.4.1 Valg av informanter

Jeg skal undersøke fenomener rundt undervisning og inkludering av minoritetsspråklige elever på ungdomsskolen. Mitt forskningsprosjekt har et begrenset omfang, slik at jeg har valgt å gjøre et informantutvalg på tre pedagoger. Jeg har satt noen kriterier for utvalg av informanter. Første kriterium er at informantene skal ha pedagogisk utdanning. Andre kriterium er at informantene skal ha minimum tre års erfaring med å arbeide med flerkulturell pedagogikk. Det har også vært ønskelig å finne informanter med spesiell interesse for flerkulturell pedagogikk. For å finne egnede informanter kontaktet jeg skolesjefen i Stavanger og ba om tillatelse til å kontakte Johannes Læringssenter avdeling Veilederkorps for grunnskolen, da jeg antok de ville kunne bidra til å finne informanter. Johannes Læringssenter er et kompetansesenter som gir opplæring til nyankomne flyktninger og innvandrere, som kommer til Stavanger kommune. Veilederkorpsen arbeider som bindeledd mellom Johannes Læringssenter og skolene i kommunen og jeg antok at de ville være i stand til å finne egnede informanter til prosjektet. Jeg fikk tillatelse av skolesjefen til å kontakte Veilederkorpsen og via dem fikk jeg kontakt med tre pedagoger som innfridde mine kriterier.

4.4.2 Gjennomføring av undersøkelse

Jeg gjennomførte en kvalitativ studie med en fenomenologisk tilnærming og hermeneutisk forståelse. Jeg ønsket å gå i dybden og forstå pedagogens livsverden i forhold til undervisning og inkludering av minoritetsspråklige elever. Min forskning har en induktiv tilnærming, fordi jeg vil undersøke pedagogers erfaring og kunnskap innen flerkulturell pedagogikk. Deretter vurderte jeg dette opp mot eksisterende teori, for om mulig å finne nye forståelsesmåter og kunnskap innen undervisning og inkludering av minoritetsspråklige elever, og å få bekreftet allerede eksisterende teori.

For å kvalitets sikre intervjuene valgte jeg å utarbeide en intervjuguide, som strukturerte tidsbruken og sikret at informantene ble behandlet likt. Intervjuguiden bestod av tre overordnede tema, med utdypende underspørsmål, som informantene måtte belyse med sin kunnskap og erfaring. Temaene ble fordelt innen hvert forskningsspørsmål, jamfør kapittel 1.2.

Under forskningsspørsmål 1 «Hvordan jobber pedagoger for å inkludere minoritetsspråklige elever i klassen?» var det viktig for meg å få frem lærerens mulige positive og negative opplevelse av å være lærer i en klasse med flere kulturer. For å få tak i denne informasjonen la jeg til rette for en dialog om foreldresamarbeid, faglig nivå, sosial inkludering og psykososialt arbeid, interesse for elevens private liv og hvilke føringer skoleleder ga innen flerkulturell pedagogikk.

Under forskningsspørsmål 2 «Hvilke utfordringer støter du på?» var jeg nysgjerrig på hvilke utfordringer de opplevde å møte. For å få frem disse utfordringene, utformet jeg spørsmål som omhandlet mellommenneskelige utfordringer mellom alle deltakere i skolesamfunnet, lærers bidrag i anti-rasistisk arbeid, lærers mot og vilje til å endre egen og skolens praksis.

Siste forskningsspørsmål «Hvordan arbeider du med mangfoldssensitiv undervisning?» skulle avdekke lærerens mangfoldssensitivitet i sitt arbeid. Her valgte jeg spørsmål der diskusjonen skulle bære preg av å kunne sammenligne egen kultur med andres kultur. Hensikten var å snakke om typiske kulturtrekk, som for eksempel feiring av kristen jul og muslimsk EID, og hvordan dette ble ivare tatt. I tillegg valgte jeg spørsmål som skulle gi meg innsikt i hvordan dialogen mellom lærer og elev var.

Intervjuguiden finnes som vedlegg 2. Jeg var opptatt av å etablere en god og trygg relasjon mellom meg og informantene, slik at vår kommunikasjon og samspill kunne medføre utvikling av ny innsikt.

Med utgangspunkt i intervjuguiden fikk informantene snakke fritt og åpent om temaene. Informantene fremsto åpne og raue og svarte utfyllende på spørsmålene som ble gitt. De fremsto som interessert i fagfeltet og hadde ingen problemer med å utdype svarene når jeg ønsket det. Dalen (2010) løfter at forskeren må utvise høy bevissthet rundt egen rolle og samspill i intervjugjennomføringen. Jeg forsøkte å skape en åpen og god atmosfære rundt intervjusituasjonen, men dette tema vil belyses nærmere under kapittelet 4.5, underkapittel «Relasjonen mellom forsker og informant».

Befring (2002) løfter at fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv på forskning vil gi forskeren muligheter for improvisasjon og til å gjøre personlige valg underveis i undersøkelsen, slik at forskeren får tilgang til mest mulig kunnskap og innsikt innen tema som undersøkes. Intervjusituasjonene var kjennetegnet med åpen dialog, der informanten fritt fikk utdype spørsmålene og sine perspektiver. Jeg avklarte på forhånd med informantene om at jeg muligens ville stoppe opp ved enkeltspørsmål og be om utdypinger og forklaringer. Dette samtykket informantene i og virket uberørt og var interessert i å utdype og dele sine perspektiver. Samtidig vil en slik åpen dialog med improvisasjon underveis være en svakhet da det er vanskelig å etterprøve for andre forskere og undersøkelsens validitet vil i stor grad avhenge av forskerens personlige integritet (Befring, 2002).

4.4.3 Analyse

I det følgende vil jeg gi en redegjørelse for hvordan jeg praktisk arbeidet for å løse innsamling av data.

Transkripsjon

Jeg brukte lydbåndopptak under alle intervjuene. Opptakene ble lagret i OneDrive og slettet etter at de var transkribert. Observasjoner om kontekst, nonverbale uttrykk og førsteinntrykk av informant og intervjusituasjon, loggførte jeg underveis og etter intervjuet. Nilsen (2012) hevder at egne observasjoner og notater aldri vil bli helt nøyaktige, fordi det baserer seg på mine tolkninger, som forsker, av hva jeg har opplevd som viktig i intervjuet. I tillegg vil det å skriftliggjøre sosialt samspill og kommunikasjon underveis, medføre at jeg mister viktig informasjon fra tonefall, gester og mimikk (Nilsen, 2012).

Å transkribere betyr å gjøre tale om til tekst (Brekke og Tiller, 2013). Jeg gjorde transkripsjon av alle intervjuene selv. Det var et tidkrevende arbeid, men ifølge Nilsen (2012) er transkribering en viktig del av analyseprosessen. Underveis i transkripsjonsarbeidet vil samtalen og intervjusituasjonen bli levendegjort igjen og det er stor sannsynlighet for at jeg som forsker kan få nye tanker, ideer og forståelser rundt fenomenet jeg forsker på. Nilsen poengterer videre at jeg vil oppdage ord som ofte blir brukt og viktige setninger trer frem. Hun foreslår å notere ned de tanker og inntrykk, som åpendager seg i transkripsjonsprosessen (Nilsen, 2012).

Brekke og Tiller (2013) poengterer at valg av ortografisk form på transkripsjonen bør grundig vurderes. Bruk av dialekt kan gi en språklig nærhet til informantens uttrykk, men skape en avstand mellom tekst og leser. På den andre side kan transkripsjon på bokmål medføre tap av viktig meningsbærende informasjon og stemmen til informanten svekkes (Brekke og Tiller, 2013). Jeg transkriberte i hovedsak på bokmål, men underveis i analysen av tale til tekst valgte jeg å transkribere noe på dialekt. Jeg hadde en intensjon om at bruk av både bokmål og dialekt, kunne hjelpe meg med å holde tekstuttrykket så nært opp til informantens muntlige uttrykk som mulig.

Transkripsjonen og tilleggsnotater om kontekst, nonverbale uttrykk og mine egne førsteinntrykk var grunnlag for de vurderinger og analyser som jeg har gjort.

Relasjonen mellom forsker og informant

Kvale løfter frem at intervju ikke er en standardisert og mekanisk tilnærming, men en metode der den unike relasjonen mellom forsker og informant bestemmer resultatet (Kvale, 2015). En dyktig intervjuer bør derfor være i stand til å skape en trygg og åpen relasjon til informanten, slik at det igjen kan produsere betydningsfull kunnskap. Intervjuene ble gjennomført på den enkelte pedagogs skole, slik at pedagogen skulle føle trygghet. På forhånd skrev jeg epost til alle informantene der jeg takket for at de ønsket å møte meg, og poengterte hvor viktig informantenes erfaringer og kunnskap var for min undersøkelse. Formålet var å skape trygghet og tillit, slik at informantene ønsket å dele av sin kunnskap.

Det er viktig å forstå at det ikke bare er informanten som frembringer kunnskap. Kunnskapen skapes i interaksjonen og relasjonen mellom forsker og informant. Brekke og Tiller sier dette på en god måte: *«Til syvende og sist handler det om mennesker som møtes i en bestemt*

situasjon, og det generelle rådet er å forholde seg til intervjupersonene med respekt og profesjonalitet (Brekke og Tiller, 2013, s. 136). I møte mellom forsker og informant kan usikkerhet og utrygghet oppstå. Informantens engstelse kan handle om at forskeren avdekker tvilsom eller krenkende praksis. Forskerens engstelse kan være frykt for å komme opp i vanskelige og ubehagelige situasjoner og dermed velger å styre unna viktige forskningsfelt, tema eller spørsmål (Dalen, 2010). Det var viktig for meg gjennom kroppsspråk, verbale tilbakemeldinger å være støttende og anerkjennende slik at informantene opplevde at de kunne våge å dele så ærlig som mulig fra sin livsverden. For å skape en sikker og trygg ramme for meg selv i intervjuprosessen, valgte jeg å være godt forberedt og brukte intervjuguiden som rettesnor for samtalen.

Forskerens forforståelse

All forståelse bygger på en førforståelse eller forståelseshorisont (Wormnæs, 1996 i Dalen, 2010). Denne forståelseshorisonten omfatter meninger og oppfatninger forskeren har på forhånd om det fenomenet som skal studeres. Dalen (2010) fremhever at det blir viktig å trekke inn sin forforståelse på en sånn måte at det åpner for mest mulig forståelse for informantens beskrivelse av sin livsverden. Forskerens forforståelse vil påvirke hva forskeren observerer og hvordan disse observasjonene vektlegges og tolkes (Johannessen, 2010). Jeg anstrengte meg for å ha et kritisk og bevisst forhold til meg selv som medvirker og deltaker i intervjusamtalene og ved analyse av innkomne data. I intervjusituasjon var jeg påpasselig på å innta en passiv rolle hvor informantene fikk snakke fritt og ved oppfølgende spørsmål var jeg bevisst på å ikke virke kritisk, men åpen i spørreformen.

4.5 Gyldighet og pålitelighet og etikk

Begrepene validitet og reliabilitet handler om grad av gyldighet, troverdighet og pålitelighet i forskningsarbeidet (Kvale og Brinkmann, 2015). Johannessen m. fl. (2010) sier at for å bidra til troverdighet i forskningsprosjektet kan forskeren speile informantenes svar slik at informantene kan bekrefte at forskeren har forstått budskapet. Underveis i intervjuene ble informantenes uttalelser gjentatt ved uklarheter. I tillegg ble informantene bedt om å ta kontakt hvis det var noe de ville legge til eller forandre i intervjuet. Videre sier Johannessen m.fl. (2010) at man kan styrke troverdigheten av forskningen ved å la andre forskere med kompetanse på feltet om å analysere empirien for å sjekke om de kommer frem til samme konklusjoner. I dette forskningsprosjektet er det ikke gjennomførbart grunnet kort tidsperspektiv. I tillegg sier hermeneutikken at fenomener kan forstås og tolkes ulikt og at

forskernes forforståelser vil være viktige påvirkningsfaktorer i vurderingen (Johannessen, 2010).

Gyldighet

Validitet handler om å faktisk måle det man ønsker å måle (Johannessen m.fl., 2010). I kvalitative undersøkelser er en slik forklaring av validitet problematisk, fordi kvalitative studier ikke lar seg måle på samme måte som kvantitative studier gjør. For å ivareta validitet i kvalitative studier handler det om å vurdere i hvilken grad metoden undersøker det den er ment å undersøke (Kvale og Brinkmann, 2009). Med utgangspunkt i dette perspektivet vil validitet handle om spørsmål relatert til funn, fremgangsmåter og om disse reflekterer hensikten med studiet og representerer den livsverden som er undersøkt (Johannessen m.fl., 2010). Validering skal prege hele forskningsprosessen. Konsekvensen for min oppgave var at jeg konstant måtte ha fokus på om mitt arbeide hadde relevans i forhold til problemstillingen, handlet arbeidet om undervisning og inkludering av minoritetsspråklige elever?

Underveis i intervjuene validerte jeg ved å stille oppfølgingsspørsmål ved uklarheter, men også for å avklare riktig forståelse av informantens uttalelser. Jeg har gjennom hele prosessen med å utvikle intervjuguide, gjennomføre intervjuene og i etterkant reflektert om spørsmålene har vært effektive og relevante for å belyse problemstillingen. Spørsmålene i intervjuguiden ser ut til å ha gitt adekvate svar for å belyse problemstillingen.

Dermed kan det virke som om studien undersøker det den var planlagt for. Dette kan styrke validiteten til oppgaven. Observasjon, som metode, kunne vært brukt for å bekrefte eventuelt avkrefte informasjon fra intervjuene. Tidsrammen for denne oppgaven la begrensninger for at jeg kunne gjennomføre observasjon for å øke validiteten.

Pålitelighet

Reliabilitet forstås som forskningsresultatets troverdighet. Det er et spenningsforhold mellom reliabilitet og forskerens interpersonlige tolkning. På den ene siden er det ønskelig med høy grad av reliabilitet av intervjufunnene, for å motvirke en vilkårlig subjektivitet. På den andre side kan en for sterk fokusering på reliabilitet motvirke kreativ tenkning og variasjon hos forskeren (Kvale og Brinkmann, 2015). Kvale (2015) fortsetter med å si at evnen til kreativ tenkning og variasjon har bedre vilkår når forskeren arbeider etter sin egen intervjustil, improviserer og følger intuisjonen underveis. Jeg ivaretok forskningens reliabilitet gjennom utarbeiding av en intervjuguide, som sikret at jeg holdt meg til tema. Samtidig som jeg kreativt og intuitivt fulgte informantenes tankerekker også når det var tema utenfor

intervjuguiden. Kvalitativ forskning har utfordringer med tanke på reliabilitet da det er samtaler mellom informant og forsker, som styrer innhenting av empiri.

Kontekst, informanten selv og forsker vil kunne påvirke resultatene i stor grad. En ny forsker vil ha andre forforståelser og bakgrunner, som er med på å analysere resultater. Informanten selv, hvis samme intervju blir gjennomført etter to år, vil kunne svare helt forskjellig. Dermed er reliabilitet utfordrende i kvalitativ forskning (Johannessen m.fl. 2010; Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å gi gode beskrivelser av situasjonen og ved åpenhet og gi detaljerte beskrivelser om hvordan man har fremskaffet empiri vil reliabiliteten kunne styrkes (Johannessen m.fl., 2010). For denne oppgaven har det vært et mål om åpenhet i alle faser av forskningsprosessen; bakgrunn og formål, metode, innsamling av empiri, bearbeiding og tolkning. Det er et håp om at dette kan styrke forskningsoppgavens reliabilitet.

Forskningsetikk

Samfunnsvitenskapelig forskning vil i stor grad berøre mennesker og forholdet mellom mennesker og dermed blir forskningsetiske perspektiver svært aktualisert i denne type forskning (Johannessen, 2010). I alle faser av forskningen, fra valg av tema til utforming av rapporter, bør forskeren ha fokus på forskningsetiske spørsmål.

Intervjuforskning, som er aktuell i min oppgave, er fylt av etiske og moralske perspektiver, fordi både samspillet mellom forsker og informant vil være sårbar i forskningsetisk forstand, men også kunnskapen som kommer frem vil påvirke hvordan informantenes livsverden forstås (Kvale og Brinkmann, 2015). I media er det hyppig innlegg og meningsytringer innen tema flerkulturalitet, noen er positive og noen er negative. I utforming av intervjuguide og i møte med informantene valgte jeg bruk av åpne spørsmål, og fokus på å anerkjenne alle svar. Et eksempel er: «Hvordan opplever du å være lærer i en klasse/gruppe med mange kulturer?».

I et kvalitativt forskningsintervju skal kunnskap komme frem i et sosialt samspill mellom forsker og informant, der forskeren skal oppnå innsikt via informantens livsverden. I tillegg hevder Kvale og Brinkmann(2015) at forskerens person er hennes viktigste forskningsinstrument. Dette betyr at forskerens evner, følsomhet og kunnskap er avgjørende ferdigheter for å ivareta et etisk fundamentert forhold til informanten, som igjen bidrar til å produsere kunnskap i intervjuprosessen.

Kvalitative intervjuer blir sett på som et håndverk, der forskeren må tilegne seg nødvendige teknikker, men samtidig må forskeren øve seg i å fremstå med praktisk klokskap i møte med informanter (Kvale og Brinkmann, 2015). Å utøve praktisk klokskap kaller filosofen Aristoteles for *phronesis*. *Phronesis* er «*evnen til å vurdere og handle i overensstemmelse med bestemte situasjoner på en måte som bidrar til generelt god livsførsel*» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 101). Utøvelse av forskningsetikk blir dermed en kombinasjon av kunnskaper om forskningsetiske retningslinjer og utøvelse av praktisk skjønn og klokskap i forskningsprosessen.

Behandling av datamateriale

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste er personvernombud for forskning i Norge og de gir råd i forhold til rutiner for hvordan datamateriell bør lagres. Jeg lagret lydfiler i OneDrive og slettet etter transkribering. Tekst som er transkribert og andre notater lagres i låst skap til sensur faller for min forskning. Jeg vil deretter makulere dem.

Ifølge Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste må jeg melde mitt forskningsprosjekt hvis det på noe vis er mulig å spore seg tilbake til informantene mine. Jeg har meldt min forskning til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste og fått godkjent forskningsarbeid med innsamling av empiri.

Jeg søkte skolesjefen i Stavanger om tillatelse til forskning i Stavangerskolen. Jeg la også frem informasjon som informantene fikk ved deltakelse i forskningen. Dette gjaldt informasjon om hva masteroppgaven omhandler, samtykke til forskning og at de når som helst kan trekke seg som informanter.

4.6 Kritiske punkt i forskningsarbeidet og i forskerrollen

Et forskningsintervju beskrives som *en kommunikativ hendelse der to eller flere personer samtaler om et avgrensa tema, som en eller flere av personene i samtalen forsker på* (Brekke og Tiller, 2013, s. 126). Det er altså ikke snakk om en likeverdig samtale rundt hvilket som helst tema. Intervjuet har et formål om å frembringe innsikt innenfor et område som informanten har praksisrelatert erfaring fra, og som forskeren enten har akademisk kunnskap om eller praktisk erfaring med, eller begge deler.

Feilkilder

I arbeidet med forskningsprosjekter må man være oppmerksom på mulige feilkilder.

Forskeren har, ifølge Brekke og Tiller (2013), høy sosial status i vårt samfunn og forskerens språk og akademiske forståelse kan skape en ubalanse hvis informanten ikke forstår forskerens valg av spørsmål eller språk. Det må også nevnes at det er forskeren som bestemmer valg av tema og utvalg av spørsmål, noe som gjør at det blir en asymmetri i forholdet mellom informant og forsker (Kvale & Brinkmann, 2015). Formålet med forskningsprosjektet må hele tiden være i forskerens tanker, ut ifra det bør forskeren bruke klokskap i møte med informanter for å få tilgang til den kunnskap som er ønskelig (Brekke & Tiller, 2013). Brekke og Tiller sier dette på en god måte: *«til syvende og sist handler det om mennesker som møtes i en bestemt situasjon, og det generelle rådet er å forholde seg til intervjupersonene med respekt og profesjonalitet»* (Brekke & Tiller, 2013, s. 136).

For å unngå å få feilkilder grunnet utfordringer i samspillet mellom intervjuer og informant, søkte jeg å opptre ydmykt, åpent og anerkjennende. Det var viktig for meg å få svar som var praksisnære og spontane, ikke farget av at informanten hadde forberedt seg for å kunne svare «korrekt». Jeg valgte derfor å bruke intervjuguide som et hjelpemiddel for meg i samtalen uten at informantene fikk den utdelt.

5 PRESENTASJON OG ANALYSE

I dette kapittelet vil jeg presentere resultat fra analysen av empiri innhentet gjennom kvalitative semi-strukturerte intervju med pedagoger. I presentasjonen av funnene har jeg vektlagt at informantenes stemme skal være fremtredende. Jeg har hatt ei bevissthet rundt min egen forforståelse. Empirien blir presentert fritt etter transkribering. Funnene fra informantene vil jeg presentere med direkte sitat, der lange sitat vil være med innrykk og korte sitat vil være flettet inn i teksten. Jeg vil i tillegg ha en sammenfatning av ulike svar direkte inn i teksten. Intervjuguide ble brukt som et hjelpemiddel for å kategorisere informantenes svar. Jeg tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene når jeg presenterer og analyserer funn. For å bevare anonymiteten vil jeg bruke begrepet informant, men i de tilfeller jeg er nødt til å bruke personlig pronomen vil jeg bruke begrepet «hun» på alle tre informantene.

5.1 Hvordan jobber pedagoger for å inkludere minoritetsspråklige elever i klassen?

Det første forskningsspørsmålet retter søkelyset på informantenes kunnskaper om hva et inkluderende læringsmiljø er. Spørsmålene under dette tema skal belyse hva læreren synes er viktig å jobbe med for å bidra til inkludering av minoritetsspråklige elever i undervisningen. Dette er av interesse fordi lærernes oppdaterte og teoretiske kunnskaper om betydningen av inkludering i sitt naturlige læringsmiljø, er en kritisk faktor for om den minoritetsspråklige eleven faktisk inkluderes (Banks, 2015). Säljö (2008) hevder med utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv at utvikling og læring skjer best i sosial samhandling med andre. I forhold til forskning på det minoritetsspråklige feltet, bekreftes dette også av Banks (2015) og Gay (2010). I analysen fremkom fem sentrale tema; a) kunnskap og holdninger, b) psykososialt arbeid, c) inkludering versus segregering, d) forstå og anerkjenne elevens bakgrunn og e) foreldresamarbeid.

Kunnskap og holdninger

Alle informantene uttrykte oppriktig interesse for å arbeide i en flerkulturell kontekst. Informant 1 representerer alle informantene og beskrev sin opplevelse på en følelsesladet måte: «*For det er jo et vanvittig privilegium å ha de flere kulturene i klassen. Eg tenke jo bare HALLELUJA!*». Alle informantene har erfaring fra flerkulturell pedagogikk, men bare en hadde formell akademisk flerkulturell utdannelse.

Informant 3 rapporterte at hun hadde fanget opp at minoritetsspråklige elever som kom til skolen etter 8. klasse ikke hadde fått svømmeopplæring.

«De kommer i 9. og det er i 8. det er svømming – så då vet ikke lærerne om den eleven kan svømme eller ikke, sant.og det er jo sånn at eg fekk kontakt med Madla svømmeklubb og Stavanger svømmeklubb og då ordna te så vi fikk et tilbud til de elevene som vi hadde, som vi vet ikke kan svømme. Spesielt da jentene. Men det e jo og en sånn ting der mange ikke ville ha tenkt øve.» (Informant 3)

Informanten viste oppriktig interesse og omsorg for at den minoritetsspråklige eleven skulle få svømmeundervisning. Hun hadde en for forståelse av at minoritetsspråklige elever ofte mangler svømmeferdigheter og kunnskap om hvordan tilrettelegge for slik undervisning. Gay (2010) forfekter at pedagoger skal involvere seg utover selve lærerrollen og dermed bidra til at minoritetsspråklige elever motiveres til innsats på skolen.

Informant 1 delte behovet for å fjerne karakterer og ha fokus på samtale. I samråd med foreldrene avtalte skolen at det ikke skulle stilles faglige forventninger til de minoritetsspråklige elevene, som kunne karaktersettes.

«Ja de har god tid og det ble vi enige med foreldrene om når de kom at vi dropper dette med karakterer og fokuset er norsk norsk norsk, snakk snakk snakk. Og kurven deres har vært fenomenal. Og det er jo fordi de er med norske folk. De må snakke norsk.» (Informant 1)

I dette eksemplet deltar den minoritetsspråklige eleven i stor grad i læring og samhandling med andre minoritetsspråklige elever og ikke norske elever. Den mest fremtredende norsktalende rollemodell for elevene er dermed pedagogen. I følge Säljö (2008) skjer læring gjennom sosiale samhandlingsprosesser og Gay (2010) trekker inkludering i sin naturlige klasse, som en nødvendighet for læring.

Forståelse og kunnskap om hvor viktig inkludering i klassemiljø er for læring, var varierende. Informantene hadde ulik forståelse og praksis i hvordan de faktisk arbeidet for inkludering. Informant 2 og 3 arbeidet ved en skole der det var forventninger om at minoritetsspråklige elever skulle inkluderes i sitt naturlige læringsmiljø. I motsetning til informant 1 sin skole, som ikke hadde noen føringer for hvordan undervise og inkludere minoritetsspråklige elever. Det var opp til den enkelte lærer å vurdere og bestemme hvordan undervisnings -og inkluderingsarbeidet skulle foregå. Informant 1 valgte å tilrettelegge for undervisning i segregerte grupper, med noe inkludering i praktisk estetiske fag.

Psykososialt arbeid

Informantene beskrev ulike psykososiale aktiviteter som ble gjennomført for å bidra til godt samspill og utvikling av et inkluderende læringsmiljø mellom lærere og elever. Disse aktivitetene var tenkt å fremme fellesskapsfølelsen for alle og bidra til følelse av oppriktig tilhørighet, samt følelse av at den enkelte var verdifull for skolen, noe som også har kommet frem i litteraturgjennomgangen (Bachmann og Haug, 2006 i Lund, 2017). Informant 3 beskrev dette på denne måten:

«... for å egentlig inkludere de så kan du ikke tenke bare den ordinære undervisning. Du må på en måte ha sånn miljøbyggende aktiviteter i løpet av skoleåret som på en måte går ut av den vanlige klasseromssituasjonen. Vi har jo skolerevy to ganger i året. Poenget er at de kommer sammen og gjør noe – at vi bygger et klassefellesskap då.» (Informant 3).

Informant 3 beskrev hvordan tilrettelegge for inkludering gjennom å skape relasjoner og positive erfaringer mellom elevene og lærerne. Tiltaket denne informantens skole har valgt er bruk av drama. Gjennom bruk av drama som metode vil alle elever kunne bidra, med eller uten felles språk og bakgrunn. Dette er et målrettet psykososialt tiltak initiert av skolens ledelse. Informant 1 beskrev også verdien av psykososialt engasjement, men hennes arbeid går utover skolens mandat og er å regne som hennes private engasjement og bidrag for å bidra til inkludering i skolen.

«Så då feirte han eine gutten fødselsdagen sin. Alle i klassen kom. Då var det syriske kompisar av han og heile klassen og de danset i sånn ring og hadde syrisk mat, hadde moren laget. De var jo heilt i ekstase og synes det var heilt topp! Hadde syrisk disko liksom. Det var helt rørende. Det er jo ikke min oppgave å holde bursdagsselskap for mine elever, men fordi jeg vet hvordan situasjonen er hjemme så gjør en det, sant? Sammen med foreldrene så gjør vi det. Så ser man kor ekstremt viktig det er i forhold til klassemiljø og at de får være med i gjengen.» Informant 1.

Det er gjennom å aktivere et godt psykososialt klassemiljø, tuftet på trygghet og tillit, at det er mulig å skape gode læringsmiljø der det vil forekomme gjensidig læring mellom lærer og elev (Banks, 2015; Freire, 2018). Dette blir igjen støttet av Nilsen (2017), som sier at det sosiale læringsmiljøet påvirkes av lærernes evner til å bygge gode og sterke relasjoner med og mellom elevene.

Inkludering versus segregering

I undervisning av minoritetsspråklige elever kan grad av inkludering i egen klasse variere. I en sosiokulturell forståelse til undervisning skal alle elever inkluderes i sitt skolemiljø (Säljö, 2008). Informant 1 var opptatt av at de minoritetsspråklige elevene skulle motta sin faglige undervisning i et segregert tilbud. Det var stort faglig avvik mellom de minoritetsspråklige elevene og elevene i klassen. Formålet med segregert tilbud var dermed å sikre faglig utvikling og nå klassens faglige nivå.

«Noen ganger er de inne i klassen, men i og med at de var så svake når de kom – så forstår de ingenting De har så mange huller i skolegangen. De har så lite skolegang. men når det er så svakt, så har de ingen så da er vi inne i forsøktimer, musikktimer og alt praktisk, absolutt alt praktisk og så er jeg alltid inne som en toer-lærer» (Informant 1)

Her var informant 1 inne på at faglig tilrettelegging for faglig svake elever er nødvendig, samtidig kan det se ut som om hun forstod at det gikk på bekostning av deres mulighet for inkludering. Dette kan forstås mot Østbergutvalget som presiserte i NOU 2010:7 at segregerte tilbud var akseptable, gitt at skolen også la til rette for mulige inkluderingstiltak.

Informant 3 tenkte helt annerledes. Hun vektla inkludering av minoritetsspråklige elever i all undervisning. Hun sa det på denne måten:

«Eg har landa på litt det samme som skolen her: inkludering for alle. Og tenke styrking av undervisningen i klasserommet. Eg tar ikkje ut spesped-elever – de får undervisning i klasserommet. Og eg hadde lyst å gjøre det samme med minoritetsspråklige, men det får vi ikkje te i forhold til TFO i alle fall. Det hadde vært enormt bra. Men det er dette praktiske med at det skal gå opp med timeplan te TFO-lærerne» (Informant 3).

Denne informantens praksis er i overensstemmelse med sosiokulturelt ståsted i forhold til undervisning og inkludering av minoritetsspråklige elever.

Forstå og anerkjenne elevens bakgrunn

Informantene snakket varmt om hvor viktig det var å oppskatte og anerkjenne elevenes bakgrunn og erfaringer, som de har med seg inn i skolehverdagen. Informant 1 uttrykte genuin interesse og respekt for elevenes kultur, religiøsitet og etnisk opprinnelse. Hun uttalte blant annet følgende: *«Jeg er jo privilegert som får lov til å bli kjent med verden i vårt eget land»* (Informant 1). Informanten beskrev hvordan hun viste interesse ved å stille spørsmål for å lære mer om elevenes bakgrunn, men hun hadde ikke tanker om hvordan denne

kunnskapen kunne utnyttes i undervisningssammenheng. I en inkluderende undervisning hevdes det at pedagogen må innhente, anerkjenne og aktivt ta i bruk den minoritetsspråklige elevens bakgrunn (Gay, 2010, Banks, 2015, Freire, 2018).

Informant 3 var svært opptatt av å avdekke og ta i bruk elevenes bakgrunn i undervisningen.

«Eg pleier jo og å spør de om eg kan få bruke bakgrunnen deres i undervisningssammenheng – og det gjør eg med alle de minoritetsspråklige i klassen sjøl om de kommer sånn nyinnflytta eller om de er født og oppvokst her» (Informant 3).

Informanten avklarte på forhånd om det var i orden å bruke deres bakgrunn i undervisningen. Hun delte to eksempler på hvordan hun gjorde dette; i samfunnsfag var tema Midt-Østen og hun spurte direkte den kurdiske eleven om å dele noe fra Midt-Østen, som de andre elevene ikke kunne. Hun ga også et eksempel fra undervisning om norsk språkstruktur der hun spurte en somalisk og en tsjetsjensk elev om språkstrukturen i deres språk og sammenlignet med den norske. På denne måten mente hun at hun anerkjente og løftet frem de minoritetsspråklige elevene: *«Og då og får jo den eleven føle at det de kan er faktisk noe som de andre ikkje kan. At de faktisk er en ressurs i undervisningen.» (Informant 3).*

Foreldresamarbeid

Foreldresamarbeid for elever med minoritetsbakgrunn kan oppleves utfordrende av flere grunner. Lærer møter språkbarrierer og kulturbarrierer. Alle informantene beskrev at de var opptatt av å etablere et godt samarbeid med minoritetsspråklige foreldre. De betonte bruk av tolk for å sikre at de minoritetsspråklige foreldrene fikk den informasjon de trengte. De påpekte at foreldrene kan komme fra skolesystemer som er totalt ulikt det norske, og at det da er viktig å sikre at skolen og foreldrene utvikler omforent forståelse av skolen som lærings- og utviklingsarena. En av informantene uttrykte fenomenet på denne måten:

«Og så var det det eine foreldreparet som kom på utviklingssamtaler nå i forrige uke. De flytta hit i fjor og de har kompt på utviklingssamtaler uten barnet. Og så var det sånn.. å kor er hu blitt av? Koffør e ikje hu med? «skal hu være med?» sa foreldrene. Ja, eg sa jo det. De er såpass store at de må delta. «Åja, det visste vi ikje» sa foreldrene. De hadde vært på flere møter – de har flere barn her – og barna har aldri vært med – og de har aldri fått tilbakemelding om det før. Så sitter lærerne ofte etterpå og snakker om at de ikje hadde barna med! – og så har ikje foreldrene fått beskjed! Ofte er det misforstått høflighet kanskje?» (Informant 2).

En annen av informantene uttrykte samme bekymring som Informant 2. Hun påpekte at foreldre er nøkkelen til inkludering av den minoritetsspråklige eleven og det var viktig å ivareta foreldrenes muligheter for å motta og forstå informasjon fra skolen.

«... fordi ofte så er det jo sånn at de kan kommunisere relativt greit, det fungerer i en ufaglært jobb uten store problemer, men egentlig så er den kommunikative ferdigheten deres veldig liten – sånn at du får stort sett et nikk eller ja eller nei i møtet og det er veldig vanskelig å vite om de virkelig har fått med seg det eg prøve å forklare? Sånn at eg prøve å være veldig på tilbudssiden med tolk.» (Informant 3).

En av informantene trakk frem utfordringer som kan oppstå i faget kroppsøving. Denne informanten forteller at hun i foreldresamarbeidet er opptatt av å være løsningsorientert i forhold til deres behov og ønsker. Hun beskrev en situasjon der en forelder ikke ønsket at datteren skulle skifte i garderoben med de andre jentene. Dette løste informanten ved å låse opp en annen garderobe og beskrev det på denne måten: *«det er så lite jobb for oss ikke sant? Men det betyr så mye for dem. Det er null problem. Så fikser vi det»* (Informant 1).

Informantene viste til utfordringer i møte med foreldre i en flerkulturell kontekst. Det kom frem en forståelse av at foreldre må møtes med utdypende forklaringer på skolesystem og gis mulighet for tolk. I samspill og dialog mellom mennesker beskriver Freire, som jeg har vist til i kapittel 2.2.1, at menneskets fremste oppgave er å gi «støtte til selvrespekt og respekt for medmennesker (Freire, 2018). Det kan se ut som om informantene utviste respekt og hadde et ønske om at foreldrene skulle føle selvrespekt gjennom deres tilrettelegging.

Informantene rapporterte om at mange lærere var usikre i kommunikasjon med denne foreldregruppen. Jeg undret meg på hvorfor informantene mente at kommunikasjon med minoritetsspråklige foreldre kunne være utfordrende. Informant 3 ga en forklaring på hvorfor noen lærere kanskje er litt forsiktige i møte med minoritetsspråklige foreldre. Hun beskrev det på denne måten:

«Så eg trur mye av problemet er at veldig mange lærere frykter veldig å bli sett på som fremmedfiendtlig, eller rasistisk ikke sant? At de våger ikke å ta den praten, sant.»

5.2 Hvilke utfordringer støter pedagogene på?

I det pedagogiske arbeidet med undervisning og inkludering av minoritetsspråklige elever beskrev informantene flere utfordringer som de støtte på. I analysen fremtrådte disse fire tema, som jeg har valgt å kalle; a) kompetanseutfordringer hos skoleledelse og i kollegiet, b) den minoritetsspråklige elevens komplekse situasjon, c) manglende kompetanse, d) oss og de.

Kompetanseutfordringer hos skoleledelse og i kollegiet

Flerkulturell skolekultur på ledelsesnivå handler om at hele skolens organisasjon må være involvert og legge til rette for ivaretagelse av det flerkulturelle arbeidet med undervisning og inkludering på skolen (Banks, 2015).

Alle informantene opplevde jeg som forsiktige og vage i sine uttalelser rundt ledelsesspørsmål. Informant 2 og 3 rapporterte at skoleledelsen la føringer for at alle elever skulle inkluderes og ha sin undervisning i sitt naturlige læringsmiljø. I den praktiske pedagogiske hverdagen beskrev en informant ei holdningsendring i forbindelse med at ei større gruppe i kollegiet gikk av med pensjon.

«For eg opplevde en del holdninger blant en del av dei som nokså nylig har gått av som eg synes egentlig var ganske hårreisende, både en måte å omtale elever på og på en måte en sånn ansvarsfraskrivelse; at det er ikke min jobb» (Informant 3).

Denne informanten påpekte videre at *«nå så er det veldig stor takhøyde. Og vi tar ganske så direkte tak i ting.»* (Informant 3). Hun uttrykte lettelse for at personalgruppa i dag hadde større takhøyde. Rektors potensiale innen flerkulturelle opplæring har vært undersøkt av Andersen (2016). Han ønsker med sin forskning å rette søkelys på hvordan skoleledere kan utvikle sin kompetanse for å skape en inkluderende, likeverdig og rettferdig flerkulturell skole (Andersen, 2016). Når jeg spurte informantene om hvordan ledelsen ga føringer og satte fokus på undervisning og inkludering svarte informant 3:

«Det er veldig mye fokus på inkludering, men ikke retta mot ein bestemt gruppe. Vi har veldig stort fokus på trivsel blant alle elevene sånn at vi har mange sånne trivsel- leder-aktiviteter ute i friminuttene og disse skolerevyene - og vi har turer og frihet til å gjøre ting sammen med klassene - sånn at det er veldig stort fokus på inkludering, men ikke på en enkelt gruppe. Litt av det som er tanken er at inkludering skal gagne alle.» (Informant 3)

I tillegg løftet informanten at skoleledelsen hadde søkelys på å tilrettelegge for at de minoritetsspråklige elevene fikk særskilt norskopplæring og tospråklig fagopplæring.

En av informantene reflekterte rundt skoleledelsens forståelse for hennes arbeid med undervisning og inkludering av minoritetsspråklige elever og hun sier:

«De har jo ikke kunnskap. Det er jo kun eg som har den kunnskapen her på huset. Og en ting er å ha det som et fag, men du må brenne for det. En annen ting er jo å gjøre det. Han (rektor) har jo modnes og». (Informant 1).

Informantenes perspektiver samstemmer med Andersen (2016) sin forskning om rektorutdanningens potensial i en flerkulturell kontekst. Andersens forskning avdekket at

perspektiver rundt flerkulturell pedagogikk er mangelfull i denne utdanningen. I undersøkelsen hans kom det frem at rektorutdanningen ikke har eksplisitte mål for kompetanseheving innen flerkulturell pedagogikk (Andersen, 2016).

Jeg stilte også spørsmål om informantene arbeidet i team eller om de arbeidet alene med flerkulturell pedagogikk. Informant 1 beskrev en situasjon der hun følte seg alene med ansvaret for tilrettelegging av undervisning og inkludering av de minoritetsspråklige elevene i kollegiet.

«Eg kjenner jo at det er en ensom jobb av og til Det som eg savner hvis eg skal si noe om det på lærerfront – så er det at vi kunne hatt en ansvarlig for hvert trinn og så kunne vi fått litt tid sammen til samarbeid på trinntid» (Informant 1).

De andre to informantene poengterte at hver lærer har ansvar for sin klasse og at det omfattet alle typer av elever, også de minoritetsspråklige elevene. Det var ingen lærere som var utpekt som spesielt ansvarlig for det flerkulturelle feltet. Informantene rapporterte om ulik opplevelse av skoleledelsens engasjement og innvirkning innen flerkulturell pedagogikk. Samtidig tolker jeg alle informantenes rapporteringer dithen at undervisning og inkludering av minoritetsspråklige elever ikke er løftet som et stort og viktig arbeidsfelt av noen av skoleledelsene. Det var ifølge Andersens funn også lite diskutert i rektorutdanningens opplæring (Andersen, 2016). Ut ifra denne forskningen er det forståelig om rektorene ikke viser stort engasjement eller gir føringer for inkluderingsarbeid for minoritetsspråklige elever, grunnet manglende innsikt og kompetanse.

Den minoritetsspråklige elevens komplekse situasjon

Informantene uttrykte et positivt elevsyn overfor den minoritetsspråklige eleven. To av informantene rapporterte om utfordringer som omfattet manglende faglige kunnskaper hos minoritets eleven. *«De har så mange huller i skolegangen. De har så lite skolegang»* (Informant 1). Denne informantens skole valgte å lage segregerte grupper med fokus på tilrettelagt opplæring for å innhente klassens faglige nivå. Samtidig fortalte hun at det var viktig at de minoritetsspråklige elevene også var med i sin klasse: *«De er med i de fagene de kan og jeg tenker jo at selvfølgelig skulle de vært inne i alle fagene, men nå er jo målene at de skal lære seg norsk for at de kan fungere og få venner.»* (Informant 1). Her uttrykker informanten at fokus på læring er norsk muntlig for å komme i en sosial posisjon i klassen, ikke en normal faglig utvikling i norskfaget. Informant 2 beskrev faglig svakhet, traumer og hvordan et vanskelig liv hos den minoritetsspråklige eleven, kan gi utfordringer:

«De blir satt sammen som sånn «sop i hop» de skal gå inn i vanlig klasse. Enkelte har jo elendig ordforråd sant. Har bodd her lite og skal være klar til å gå inn - og så gjerne traumer og så ensomhet. De har så mye psykisk i tillegg, ballast. Og så er de og kanskje faglig svake – og det har de gjerne vært i sitt eget land og» (Informant 2).

I mangfoldssensitiv undervisning løfter Gay (2010) at det å stille forventninger til eleven om læring er essensielt i mangfoldssensitiv undervisning. Mangel på læringsutbytte og sosial tilpasning blir ofte årsaksforklart i elevens familie, bakgrunn, flukt, traumer og ikke på mulig tilkortkommenhet i skolens system eller lærerens kompetanse og tilrettelegging (Jortveit, 2017). Informant 3 hadde ingen uttalelser om den minoritetsspråklige elevens faglige ståsted, hun fokuserte på vennskap i inkluderingsarbeid.

«Men problemet, føler eg, handler mer om på en måte at vi kan sei at i norsk kultur så er det ikke så lett å bli kjent med noen. Det er ikke så lett å få seg venner.» (Informant 3).

Informant 3 rapporterte om at den minoritetsspråklige eleven, som ungdommer flest, utfordret skolens reglement og misbrukte begrepet rasisme: *«Då er det jo og igjen å tørre å ta det – og si det der er bare tull. Ordensreglementet har null og niks med hudfarge å gjøre.» (Informant 3).* Informanten uttrykte trygghet i sin flerkulturelle praksis på bakgrunn av både akademisk kompetanse og erfaring.

Manglende kompetanse

Kunnskapsdepartementet har gitt føringer til hvilken kunnskap og kompetanse lærere i et flerkulturelt samfunn må inneha. De sier at lærere må:

«... ha kunnskap om og forståelse for det flerkulturelle samfunnet. Det innebærer oppmerksomhet om kulturelle forskjeller, og ferdigheter til å håndtere disse som en positiv ressurs.» (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 9)

Det var variasjon i formell kompetanse blant informantene. Informant 3 hadde videreutdanning i migrasjon og interkulturell relasjon. Øvrige informanter var utdannet pedagoger med erfaring på det flerkulturelle feltet. Informant 2 problematiserte utfordringer knyttet til manglende kompetanse:

«- det er jo ikke en del av ped'en dette her. Så det er jo ikke del av lærerutdanningen. Men det bør det være, sant? Ka gjør skolen for å ivareta de minoritetsspråklige? Det er så mye vi ikke vett. Det er ofte det det går i – det er ikke alle lærerne som vet at de har jo krav på tolk.» (Informant 2).

For å oppnå inkludering i klassen og undervisning som anerkjenner og er gjenkjennende for alle elevene (Banks, 2015), skal undervisning i alle fag og kunnskapsområder speile en

flerspråklig og flerkulturell samfunnskontekst (Dale, 2005; Dale, 2011; Grimen, 2008; Dyndahl, Engen & Kulbrandstad, 2011; Engen, 2011 i Skrefsrud og Østberg, 2015).

Informant 1 fortalte om hvordan hun fokuserte på kompetanse i norsk muntlig i sin undervisning av minoritetsspråklige elever for å oppnå vennerelasjoner:

«men faglig sett så er det for høyt for de. De er med i de fagene de kan og jeg tenker jo at selvfølgelig skulle de vært inne i alle fagene, men nå er jo målene at de skal lære seg norsk for at de kan fungere og få venner.» (Informant 1)

Informanten gir et inntrykk av at elevene er så faglig svak at de ikke har mulighet til å fungere i sitt klassemiljø. Horst og Gitz-Johansen fremholder at lærere skal være forsiktig med å skape ubalanse i forhold til minoritetsspråklige elever ved å kalle dem hjelpetrengende og svake. Læreren står da i fare for å fokusere på det sosiale og vennskap fremfor forventninger til faglig fremgang (Horst og Gitz-Johansen i Jortveit, 2018).

... oss og de ...

I en mangfoldig gruppe av unge mennesker er det skolens mandat også å arbeide for økt forståelse og toleranse for andre kulturer enn sin egen. (Banks, 2015). Anti-rasistisk arbeid i klassen er et alternativ for å få dette til. Banks (2015) sier at pedagoger må oppmuntres til å bli mer oppmerksom på kulturelle og rasistiske hentydninger.

Informant 3 var svært bevisst sin egen påvirkning i forhold til rasisme i klassen. Hun sa:

«eg e veldig veldig påpasselig med å ikke bruke uttrykk som etnisk nordmann. Må liksom ikke skapa en sånn fortelling om et samfunn der enkelte ikke er en del av det» eller som «oss og de-problematikk» (Informant 3).

Informant 3 benyttet enhver anledning til å slå ned på forsøk på rasistisk tenkning og atferd. Hun beskrev følgende episode fra en skoletur:

«.... han dreiv og ropte ekstremt rasistiske ting te buss-sjåføren. Og elevene mine reagerte veldig på det. Og då var det sånn at vi måtte ta en D-brief når vi kom tilbake til skolen for å ... korsen reagere vi når en opplever sånt i samfunnet, sant? Og eg tenker liksom at veldig mange ville ikke tatt den praten, fordi det er litt ubehagelig tema å snakke om. Så det er det liksom, kass slags ord og uttrykk som de hører og som du møter med klassen din – eg tror det er veldig mange som er redd for å ta det opp, fordi de er redd for å trække feil sjøl. Og så tror eg og det er mange som tenker at det er utforbi deres evner å ta tak i.» (Informant 3).

Fokuset til informant 3 var å søke etter signaler om rasistisk innhold i ord og begreper i elevarbeider, i bøker og i filmer. Informanten sier: «*Eg ser signaler om at ... oj – her må eg faktisk gå inn og undervise de litt om akkurat dette*» (informant 3). Informanten sa også at hun var usikker på, hvor mange andre lærere ville gjort det samme.

Informant 1 beskrev skolens rutiner i forhold til mottak av minoritetsspråklige elever. Skoleledelsen spurte da på trinnet hvem som kunne se flerkulturell pedagogikk som «gøy»:

«.... på en måte at rådgiver og rektor når det vi visste hva som kom – vi visste utfordringene.. er det noen som ønsker at dette kan bli noe gøy og ser det som en ressurs for klassen» (Informant 1).

Ifølge Banks (2015) skal en flerkulturell og inkluderende skole se på mangfold som en ressurs og en normalsituasjon. Dette blir også bekreftet av Nilsen (2017) som sier at skolen skal forvalte mangfold som en ressurs.

Informant 2 problematiserte dannelse av sub-grupper med innvandrerbarn og en norsk ungdom.

«Det eine foreldreparet er kjempebekymra for at datteren bare er med de andre utlendingene. De vil at hu skal være med de norske og blir litt sånn «nå må dåkker flytte henne vekk fra og ta henne ut fra den gruppa». Men hu vil jo ikke det.» (Informant 2)

Banks (2015) forskning har som formål å bidra til en skole med demokratiske og fordomsfrie verdier. Dette vil kreve at skolen også arbeider mot foreldregruppen i forhold til toleranse og anerkjennelse av en mangfoldig elevgruppe.

5.3 Hvordan arbeider pedagogene med mangfoldssensitiv undervisning?

I en mangfoldssensitiv undervisning kreves det at pedagogen tilrettelegger for en variasjon som sikrer at alle elever synliggjøres og anerkjennes (Stenshorne og Stokke i Maagerø m.fl., 2015). Det tredje forskningsspørsmålet skal bidra til å belyse om informantene leder undervisning på en slik måte at de tar hensyn til det kulturelle mangfoldet i klassen.

Pedagoger skal utnytte elevenes potensialer og ressurser i undervisningen (Gay, 2010). I analysen fremkom fem tema som jeg har valgt å kalle a) ...eleven kan mer enn du tror..., b) hvis du ikke spør, så vett du ikke c) mot og vilje d) du og jeg ...

... eleven kan mer enn du tror ...

En mangfoldssensitiv undervisning tar utgangspunkt i elevene. Informant 2 trakk frem et eksempel fra prøvemuntlig i norsk der en elev med kort botid i Norge trakk tema om dialekter

og samer. Informant 2 rapporterte om hvordan hun ivaretok et mangfoldssensitivt perspektiv under den muntlige prøven:

«På prøvemuntlig i forrige uke og hu eine som har bodd her i ett år - hu trakk norske dialekter og om samene. Jeg prøvde å si at du må flette inn - prøv å flette inn din erfaring om språk og dialekter – trekke inn fra ditt hjemland – som koss snakkes det der.» (Informant 2).

For denne eleven var dette i utgangspunktet et svært vanskelig emne å besvare, samtidig er det en reell mulighet for at eleven kan trekke et slikt tema ved en eventuell muntlig høring. Informanten beskrev hvordan hun veiledet eleven til å flette inn sin egen erfaring om språk og dialekter fra eget hjemland. På denne måten underviste hun eleven om hvordan eleven kunne bruke sin forkunnskap for å løse en utfordrende norsk muntlig prøve.

Informant 3 delte et annet eksempel der hun trakk inn elevens kunnskaper på eget språk for å sammenligne med norsk språkstruktur og ordstilling. På denne måten oppskattet informantene elevens språk og kulturelle opprinnelse i undervisningen og dette vil medføre en mulighet for at elevene får økt selvspekt og anerkjennelse (Gay, 2010; Freire, 2018).

I et mangfoldssensitivt perspektiv skal lærer våge å ha en ærlig og åpen dialog i klassen om kulturelle perspektiver. Gjennom en slik ærlig og åpen dialog, som vil innbefatte elevens livsverden, vil elevene utfordres og inspireres til å bidra med sine perspektiver i diskusjonen (Gay, 2010, Freire, 2018). Informant 3 rapporterte om hvordan hun søkte etter tema i aktuelle faglige forum for å kunne supplere læreplanen og gi elevene nye kulturelle perspektiver.

«Eg leste nettopp en artikkel om hvordan rasetenkning ikkje har noe vitenskapelig hold. Og det tenker eg er viktig for elevene å se. Liksom, dette her handler ikkje om meininger. Dette handler om fakta.» (Informant 3).

Denne artikkelen brukte informantene til å øke elevenes innsikt i forhold til anti-rasistisk tenkning.

... hvis du ikke spør, så vett du ikke

For å bygge bro mellom elevens livsverden og skolens livsverden, må undervisningen inkludere perspektiver fra begges verden (Gay, 2010). For å få informasjon om elevens livsverden, må pedagogen aktivt søke og innhente informasjonen. Med bakgrunn i dette presenterer informant 3 sin uttalelse om hvordan hun forholdt seg til dette:

«Men då spurte eg jo og gravde ka det er som har vært problemstillingen, ka er det som er bakgrunnen. Ka slags skolegang har denne eleven gått i i landet. Ka føle du at du får te, ka føle du at du ikke får te. Og engasjerer de på korsen er det på fritida di? – ka gjør du? Kem e du med? Ka aktiviteter holder du på med? ... Eg tenker jo og liksom at når du vet at noen, eg tenker at det er jo en del ting at det er litt vesentlig at du finner ut av ... For det spele egentlig litt inn på kordan eg er med den eleven i klasserommet.» (Informant 3)

Informant 3 ser ut til å arbeide etter inspirasjon av Freire, som sier at menneskets liv ikke kan være taus, ikke være falsk, men livet utfolder seg gjennom virkelige ord som vi bruker for å forstå og forandre verden. Han sier dialogen er en eksistensiell nødvendighet (Freire, 2018).

.... mot og vilje

I et mangfoldssensitivt perspektiv skal lærer utvise pedagogisk mot og vilje til å stå opp mot rådende føringer og praksis i skolen, som oppleves til hinder for flerkulturell pedagogikk (Gay, 2010). Pedagoger som arbeider i en flerkulturell skole må ubøyelig og tålmodig jobbe for at minoritetsspråklige elever får tilgang til et skolesystem, som er tilrettelagt slik at alle elever får tilfredsstillende utbytte (Gay, 2010; Banks, 2015). Kun informant 2 fortalte om episoder der hun hadde sett seg nødt til å kjempe for å få pedagogisk tilfredsstillende hjelp til en elev. Informant 2 sa: «.... eg lagde et kjemperabalder for den eleven. Eg syntes at det var helt grusomt – og då fekk eg te svar: har du berre ein!? - Det er en skandale.»

I henhold til Gay (2010) så er ei mangfoldssensitiv undervisning tuftet på lærers engasjement, mot og vilje til å kjempe for de minoritetsspråklige elevers rett til likeverdig og tilpasset opplæring i sitt klassemiljø. Kun en informant rapporterte om mot til å kjempe for å etablere et tilfredsstillende pedagogisk opplegg for en minoritetsspråklig elev. Samtidig fortalte hun at hun ble avvist og fikk ikke hjelp til eleven. Informanten hadde mot til å be om hjelp, men ikke vilje til å stå kampen ut.

.... Du og jeg

For minoritetsspråklige elever er en mangfoldssensitiv lærer en suksessfaktor for å kunne møte kulturtrekk som er ukjent og utfordrende og samtidig evne å utvise toleranse (Gay, 2010). Lærers relasjonskompetanse er gjennom forskning ansett som den viktigste faktor for elevers utvikling og læring (Hattie (2009) i Spurkeland (2014)).

«Uten at du bygger tillit og relasjon med elevene så er det umulig å oppnå gode klasser med godt læringsmiljø» (Informant 3).

Det å våge å by på egne følelser og seg selv er en nøkkelfaktor i mangfoldssensitivt samspill (Gay, 2010).

«Man må jo tulle. Vi må ikke være så redd for å trø feil, fordi det gjør en jo mest sannsynlig ikke. Så lenge du gjør det med ydmykhet og på en måte med forståelse og nysgjerrighet overfor de. Eg synes jo de har både en fantastisk kultur og fantastisk språk og...» (Informant 1).

Informant 1 betonte viktigheten av å by på seg selv og brukte aktivt humor for å skape en mer jevnbyrdig relasjon mellom seg selv og elevene. De øvrige informantene delte ingen perspektiver på dette området.

«han eine slite litt med å se og eg lure litt på om han trenger briller. Så har vi vært inne og sett på hva det koster med briller – så har eg tatt kontakt med morsmåslærer og han har oversatt det eg tenker at eg vil skrive til far. At eg på en måte ser de litt og viser de at eg ser de. Eg har jo følt meg litt som sosiallærer og i begynnelsen tenkte eg.. okey... uten relasjon kan vi bare drømme om å få til noe.» (Informant 1)

Videre viste informant 1 engasjement utover sin lærerrolle gjennom å engasjere seg privat i elevenes livsverden, dette er også mangfoldssensitivt (Gay, 2010).

Den mangfoldssensitive lærer vil alltid bruke enhver anledning til å etablere den trygge, sterke relasjonen i og mellom klassesdeltakerne. Gay (2010) setter fokus på at elever som lærer å verdsette relasjonell kompetanse og blir utfordret til å hjelpe medelever alltid vil oppnå de beste resultater. Gjennom de tema klassen arbeider med vil de ulike elevene kunne bidra med sine kunnskaper og klassens læringsmiljø vil ha et sterkere læringstrykk sammenlignet med et mer homogent læringsmiljø (Gay, 2010).

6 DRØFTING

I dette kapittelet skal jeg drøfte funn beskrevet i kapittel 5 *Presentasjon og analyse* opp mot relevant teori beskrevet i kapittel 3 *Teoretisk fundament*, dette med utgangspunkt i min problemstilling:

Hvordan opplever pedagoger det å undervise og inkludere minoritetsspråklige elever?»

Drøfting av funn og teori gjøres gjennom sentrale resultat knyttet til studiens tre forskningsspørsmål. Noen av funnene vil angå flere forskningsspørsmål og dermed gå igjen i teksten.

6.1 OK å være forskjellig

I dagens skole er det stort fokus på målstyring og resultatorientering, og jeg tenker at Säljö (2008) sine perspektiver om at skolen selv har skapt en forståelse av at undervisning går foran læring, kan ha utspring i et slikt målstyrt fokus. Det kan se ut som om bruk av segregerte grupper, slik en av mine informanter beskriver, tar utgangspunkt i en slik tanke. Informanten beskriver og forklarer bruk av segregerte grupper med bakgrunn i at de minoritetsspråklige elevene har lite skolebakgrunn og lavt faglig nivå, som ikke samsvarer med det faglige nivået i klassen de tilhører. I et sosiokulturelt perspektiv, vil elever som er i segregerte tilbud, bli fratatt muligheten til å lære intuitivt i klasserommet sammen med sine medelever. Säljö (2008) sier at mennesket trenger en oppvekst med langvarig sosialisering, der vi gjør språklige og kulturelle erfaringer for å bli kompetente samfunnsaktører. En minoritetsspråklig ungdom med kort botid i Norge bør eksponeres for et norsk klasserom med det mangfoldet som er der for å bli gitt mulighet for den beste eksponering. På et grupperom vil lærer ha kontroll på tema som skal innlæres, men eleven vil vinne mer på undervisning i klasserommet (Säljö, 2008). Dette perspektivet støttes av Freire (2018), som omtaler sann undervisning som opplæring der elever lærer sammen og med hverandre, altså vil en opplæringssituasjon på grupperom virke hemmende for eleven.

På den ene siden er det forståelig, når skolen vurderer den faglige kompetansen til eleven så lav, at det blir foreslått undervisning i egne grupper. På denne måten vil eleven få kompensierende undervisning og ved tilfredsstillende faglig måloppnåelse inkluderes i sin klasse. Dog er det slik ifølge Hilt & Bøyum (2015), at dette regnes som å ekskludere de minoritetsspråklige elevene på bakgrunn av at de ikke oppfyller de språklige og akademiske kravene, som stilles i fellesskolen. Inkludering av de minoritetsspråklige elevene balanseres mellom retten til å være en del av fellesskolen opp mot læringsbetingelser og læringsutbytte (Hilt & Bøyum, 2015). Jortveit (2017), påpeker på den andre siden at det er problematisk at

skolen skyver ansvaret for elevens manglende utvikling over på elevens språklige og kulturelle bakgrunn. Utfordringene ligger mellom å fremme deltakelse og tilhørighet på den ene siden og sikre faglig forsvarlig utvikling på den andre side. Opplæringsloven § 1-3 om tilpasset opplæring sier at opplæringen skal tilpasses elevens ulike kompetanser, erfaringer og forutsetninger og med dette som utgangspunkt skal pedagogen sørge for at den minoritetsspråklige eleven får den faglige opplæring den trenger, uavhengig av organisering.

Det som er vesentlig å trekke frem er at inkludering handler om mer enn å ha en fast plass i klasserommet. Et klassemiljø der fokus er rettet mot majoritetskultur vil virke lite anerkjennende og er ekskluderende for en minoritetsspråklig elev, til tross for at eleven har fast plass i klasserommet. Skrefsrud (2015) sier at i en slik pedagogisk praksis vil en minoritetsspråklig elev ha to valg; legge fra seg sin språklige og kulturelle kompetanse på skolen eller velge bort skolen. Et inkluderende læringsmiljø må aktivt ta i bruk morsmålene i klassen og synliggjøre og anerkjenne språklig og kulturelt mangfold (Skrefsrud, 2015).

All pedagogisk aktivitet på en skole skal styres etter retningslinjer fra departement og kommune. Det er derfor interessant å finne ut om skoleledelsen er engasjert og tar ansvar for denne elevgruppen. I lys av Andersen (2016) sin forskning og rapporteringene fra informantene, ser det ut som om bruk av segregerte grupper kontra full inkludering i egen klasse er valg som blir opp til hver enkelt lærer på hver skole å avgjøre. Det kritiske i en slik situasjon er at minoritetsspråklige elever blir priggitt den enkelte lærers forståelse og kompetanse innen flerkulturell pedagogikk i forhold til minoritetsspråklig tilrettelegging. Det er alvorlig at skoleledelsen, både på skolene og ikke minst på kommunalt nivå, ikke kvalitetsikrer at denne elevgruppen blir tilfredsstillende ivaretatt.

Jeg tenker det er viktig med kunnskap om konsekvenser ved segregerte tilbud for å forstå hvordan tilrettelegge for god læring for minoritetsspråklige elever, med utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv med deltakelse og fellesskap som opphøyede verdier.

6.2 Som å kjøre bil uten ratt

I norsk utdanningspolitikk er det ei målsetting å bygge opp og styrke kompetanse rundt minoritetsspråklige elevers læringsmiljø. I forhold til kompetanse på ledelsesnivå sier Andersen (2016) at det er forventet at skoleledere skal kunne mestre utfordringer knyttet til en språklig og kulturell mangfoldig elevgruppe. Dette samstemmer med Banks (2015) tanker om at hele organisasjonen må være involvert for å lykkes med implementering av flerkulturell pedagogikk. Det er da et paradoks at spørsmål rundt språklig og kulturelt mangfold i skolen, ikke er berørt i rektorutdanningen (Andersen, 2016). Videre erfarte jeg at informantene i stor grad selv bestemte hvordan den flerkulturelle pedagogiske praksis skulle organiseres og gjennomføres. Dette til tross for at informantene stod nokså alene i arbeidet og ikke rapporterte om akademisk utdanning innen flerkulturell pedagogikk. Det fremstår skremmende at et pedagogisk felt er basert på tilfeldig kompetanse, tilfeldig erfaring og tilfeldig organisering. Hvor blir det av den praktiske ivaretagelsen av ideologien bak fellesskolen når flerkulturell pedagogikk fremstår som vilkårlig og lite målrettet? For å få til en kvalitetssikret flerkulturell pedagogikk, krever det at skolen og lærerne opparbeider seg forskningsbasert kompetanse og erfaring, slik at de er i stand til å løse de utfordringer som en mangfoldig inkluderende skole krever (Banks, 2015). Opplæringsloven § 1-3 gir også den minoritetsspråklige eleven rett til tilpasset opplæring i forhold til evner og forutsetninger.

Den minoritetsspråklige eleven og foreldre ble i hovedsak beskrevet lite ressursorientert. Det som ble trukket frem var faglig svakhet hos eleven og lite forståelse hos foreldrene for norsk skolesystem. Dette er et tankekors når det ifølge Skrefsrud & Østberg (2015) er læreren som gir eleven en identitet i klassen og dette bekreftes gjennom samspill mellom elevene. I en skole hvor pedagogen har et søkelys på elevens utfordringer mer enn elevens iboende ressurser, skapes det en situasjon med avmaktsfølelse, både hos elev og lærer. Jortveit (2018) belyser at det kan være gode intensjoner og varme bak pedagogens forklaringer om elevens funksjonsnivå, men denne karakteriseringen er med på å holde elevens utvikling nede. Hvis pedagogen i stedet hadde stilt høye faglige forventninger, satt realistiske læringsmål og skapt et trygt og forutsigbart læringsmiljø, ville utgangspunktet for læring for den minoritetsspråklige eleven vært bedre (Jortveit, 2018).

Globalisering og folkevandring er normalen i verdenssamfunnet i dag. Dette får konsekvenser for det samfunnet vi lever i, inkludert det norske skolesamfunnet. Ifølge Banks (2015) må derfor skolen endres i forhold til mål, læreplaner, undervisning sett opp mot reduksjon av diskriminering og rasisme og løfte demokrati og ytringsfrihet. Rasisme for elevene er den

forskjellsbehandling som skjer i hverdagen der majoritetskulturen løftes og bekreftes, eller der det som representerer den minoritetsspråklige blir ignorert. Skolene hadde intet spesifikt søkelys på anti-rasistisk eller flerkulturell pedagogikk, det fremstod som om dette også var opp til hver enkelt lærer å ta tak i, eller ikke. Én av informantene arbeidet anti-rasistisk og løftet viktigheten av å kontinuerlig være påpasselig i forhold til valg av ord, begreper og hendelser. Informanten brukte enhver anledning til å påpeke rasistiske tendenser. Det kan se ut som om det ikke er et fokus på skolene i forhold til diskriminering og rasisme. På den annen side fremstår det underlig da Stavanger kommunes Kvalitetsplan for skole 2016-2020 God, bedre, best! løfter arbeidet med medborgerkompetanse og sosialt ansvar som viktig. Kommunen betoner inkluderingskompetanse, som en nøkkелverdi for å sikre gode læringsmiljø. Med utgangspunkt i dette burde skolene ha egne planer, mål og oppdaterte og engasjerte lærere som arbeidet for undervisning og inkludering av minoritetsspråklige elever. Banks i Jortveit (2018) sier at minoritets elever, i kraft av å være en minoritet, ikke har en naturlig maktposisjon på skolen. Det stilles da krav til at disse elevene må anerkjennes og bli myndiggjort av skolesystemet, slik at de kan posisjonere seg på likefot med andre elever.

6.3 Se meg, føl meg, forstå meg!

Banks (2015) sier at den minoritetsspråklige elevens livsverden må verdsettes og løftes inn i den pedagogiske hverdagen. For å sikre at elevens livsverden blir representert, må lærer skape en atmosfære i klassemiljøet, der ulikheter oppskattes som en verdifull ressurs og anvendes i læring. Psykososialt arbeid skal gjøres for å øke trygghet og tillit i gruppa, slik at alle elever kan dele fra sin livsverden. Et faremoment er at dette fokuset, for minoritetsspråklige elever, kan ta for stor plass kontra faglig utvikling (Gay, 2010; Banks 2015). Alle informantene hadde et stort fokus på psykososialt arbeid i klassen, som et relasjonsfremmende tiltak. Det å anerkjenne og løfte opp en elevs livsverden som en ressurs i klassen er mangfoldssensitivt og bra, gitt at det faktisk medfører anerkjennelse og heving av status i klassen. På den andre side kan bruk av elevens livsverden føre til stigmatisering. Det kan være at lærer velger å bruke elevens ressurser kun når det gjelder kulturspesifikke eller religiøse emner og det vil medføre at det er læreren som definerer elevens identitet i klassen (Skrefsrud og Østberg, 2015).

I tillegg handler mangfoldssensitiv undervisning om mot og vilje til å utfordre rådende pedagogiske tradisjoner med tanke på å påvirke skolesystemet til å arbeide mer inkluderende i en mangfoldig skole. Ingen av informantene reflekterte rundt sitt ansvar for å utfordre de eksisterende pedagogiske tradisjoner og praksis på skolen. De hadde større bevissthet rundt eget bidrag i arbeidet med enkeltelever, og inntok ikke et systemperspektiv. I det pedagogiske

arbeidet skal fokus ifølge Gay (2010) være rettet mot system og ikke på mangler eller svakheter ved enkeltelever. Dette innbefatter å utfordre de eksisterende maktstrukturer i samfunnet og skolen, som hindrer vekst og utvikling for de minoritetsspråklige elevene (Skrefsrud, 2018). Når minoritetsspråklige elever deler fra sin livsverden og anerkjennes for det, fører det til at alle elever i klassen opplever identitetsbekreftelse og får perspektivutvidelse gjennom å lære av hverandre (Hauge, 2014).

Er det virkelig slik at lærere og skoleledere, som jeg har skrevet om tidligere, ikke har oppfattet sitt ansvar i forhold til lover, forskrifter og kommunale føringer innen flerkulturell pedagogikk? Kan det tenkes at holdningen til elevens utfordringer faglig eller sosialt, årsaksforklares i eleven og elevens hjemmemiljø og at lærer og skolen ikke tar inn over seg systemisk tilkortkommenhet? I min undersøkelse kom det frem at en av tre lærere hadde formell kompetanse i flerkulturell pedagogikk, samtidig som samtlige informanter beskrev at de opplevde manglende kompetanse i skoleledelse og i kollegiet. Kan det være slik at manglende kompetanse i alle ledd medfører at lærerne ikke får tilstrekkelig tilgang til faglige refleksjoner og kritisk blikk på egen praksis?

7 KONKLUSJON

Studiets formål har vært å finne ut hvordan lærere på best mulig måte kan legge til rette for at minoritetsspråklige ungdommer kan bli inkludert i sitt klassemiljø, slik at de kan få lik mulighet for utvikling og læring som majoritetselevne. For å finne svar på problemstillingen «Hvordan opplever pedagoger det å undervise og inkludere minoritetsspråklige elever?» har jeg tatt utgangspunkt i tre forskningsspørsmål; 1. Hvordan jobber pedagoger for å inkludere minoritetsspråklige elever i klassen? 2. Hvilke utfordringer støter de på? 3. Hvordan arbeider pedagogene med mangfoldssensitiv undervisning?

Jeg har ønsket å finne ut hva lærerne selv mener skal til for at minoritetsspråklige elever kan undervises og inkluderes i sitt klassemiljø. Med bakgrunn i egen kunnskap, innhenting av data, analyseprosess og tolkning av empiri har jeg forsøkt å se om praksis i skolen stemmer overens med teorier innen flerkulturell pedagogikk og inkludering.

Det som kommer frem i forskningen er informantenes erfaring og forståelse av hvordan minoritetsspråklige elever best kan undervises og inkluderes i et mangfoldig læringsmiljø. Informantenes livsverden har jeg forsøkt vurdert ut ifra Banks (2015) og Gays (2010) teorier om flerkulturell opplæring og mangfoldssensitivitet. Jeg har valgt disse teoretikerne fordi jeg anser deres teoretiske fundament som viktig når jeg skulle vurdere flerkulturell kompetanse og mangfoldssensitiv undervisning. Samtidig er disse teoriene i tråd med et sosiokulturelt læringssyn. I sosiokulturell teori er hovedbudskapet at elevenes kunnskapsbygging må sees i sammenheng med kultur, språk og fellesskap og at læring skjer hele tiden og den er grunnleggende sosialt situert (Säljö, 2008). Flerkulturell opplæring og mangfoldssensitivitet forutsetter at undervisning av minoritetsspråklige elever tar utgangspunkt i elevens bakgrunn og livsverden og at læringsmiljøet i klassen skal gjenspeile nettopp det mangfoldet som finnes der, slik at alle kan lære av hverandre. I tillegg anser jeg Banks (2015) og Gays (2010) teorier og forskning, som svært konkrete og relativt enkle å implementere i en pedagogisk praksis.

Mine funn viser at to av informantene hadde søkelys på å møte, anerkjenne, forstå og ivareta de minoritetsspråklige elevene. De hadde stort fokus på trivsel og trygghet, men mindre fokus på læringstrykk og å aktivere ressursen som ligger i den minoritetsspråklige elevens livsverden. De manglet mot og kanskje innsikt til å kjempe frem en bedre undervisning og inkludering for elevene sine.

Den tredje informanten oppleves som en mangfoldssensitiv pedagog. Hun er særdeles lydhør i møte med elevene sine og hun viser et høyt bevissthetsnivå i forhold til å avdekke og

bevisstgjøre elevene innen rasistiske tendenser og tema. Informanten har mot og vilje til å arbeide anti-rasistisk, til å påtale uakseptabel atferd og er årvåken i forhold til å fange opp språk, tanker eller handlinger som er rasistisk situert. I tillegg forsøker hun hele tiden å avdekke og ta tak i de minoritetsspråklige elevenes bakgrunn og livsverden, slik at de kan dele sin kunnskap med klassen. På denne måten løfter hun de minoritetsspråklige elevene på en ressursorientert måte og hele klassen drar faglig nytte av mangfoldet i gruppesammensetningen. Det er uaktuelt for denne informanten å lage segregerte grupper i klassen.

Mine funn gir indikasjoner på at for å lykkes med undervisning og inkludering av minoritetsspråklige elever i skolen må lærer ha kompetanse i flerkulturell pedagogikk og være mangfoldssensitiv.

Relasjonell kompetanse til å etablere trygghet og tillit ser ikke ut til å være nok for å skape et inkluderende læringsmiljø. Det kan virke som om at relasjonelt mot i lag med mangfoldssensitivitet, der mot og vilje til å kjempe for flerkulturell pedagogikk er essensielt, og er viktige suksessfaktorer for å oppnå et inkluderende læringsmiljø. Den mangfoldssensitive kompetansen ser ut til å være en kritisk faktor for å lykkes med undervisning og inkludering av minoritetsspråklige elever i skolen.

8 KRITISK BLIKK PÅ EGEN FORSKNING

Denne forskningsoppgaven har et lite omfang, slik at det er vanskelig å trekke endelige konklusjoner med utgangspunkt i funnene som er gjort. Kun tre lærere har vært intervjuet. Dette begrenser muligheten til å generalisere forskningen på bakgrunn av funnene. Likevel kan resultatene i dette arbeidet gi økt forståelse for hvordan lærere opplever å arbeide med undervisning og inkludering av minoritetsspråklige elever.

Kanskje burde jeg ha gjennomført observasjoner i hver av klassene for å dokumentere om intensjonen informantene deler stemmer i praksis. Min tanke var å undersøke hver enkelt lærers livsverden ut ifra hvordan de opplever den selv. Det ble derfor ikke aktuelt for meg å gjennomføre observasjoner, men tuftet mine vurderinger og besvarelse på lærernes opplevelser i et fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv.

Jeg har lang erfaring og utdanning på det flerkulturelle feltet. For å ikke påvirke med min forforståelse valgte jeg å lage en intervjuguide med åpne spørsmål, slik at informantene kunne dele sine erfaringer uten min påvirkning. Jeg ønsket i minst mulig grad å delta i en diskusjon med informantene.

Flerkulturell ledelse og det ansvaret som påhviler skoleledere er i liten grad trukket inn i besvarelsen. Det er utvilsomt at ledelsens delaktighet og ansvar er essensielt i et mangfoldssensitivt perspektiv og et viktig moment for å lykkes med inkludering av minoritetsspråklige elever. Banks (2015) trekker da også frem at flerkulturell opplæring må forankres i hele organisasjonen med en sterk dedikert ledelse for å ha suksess. I denne besvarelsen har fokus i hovedsak vært på lærers livsverden i forhold til undervisning og inkludering av minoritetsspråklige elever, men jeg ønsket å utfordre informantene til å uttale seg om deres opplevelse av ledelsens engasjement. Samtidig har jeg sett på kommunens føringer på det flerkulturelle området.

Veien videre

Det har vært utfordrende å finne relevant forskning innen undervisning av minoritetsspråklige elever på ungdomstrinnet. Disse elevene får kort tid på seg for å innhente medelevers kompetanse i norsk, men også i andre fag. Det kan se ut som om det er behov for mer utviklingsarbeid på dette området. I et utviklingsarbeid ville det vært interessant å se på videregående skolars holdning til tilrettelegging, undervisning og inkludering av minoritetsspråklige ungdommer med kort botid i Norge. I tillegg ville det vært spennende å vurdere hvordan minoritetsspråklige elevers læringsprogresjon er i ved bruk av segregerte grupper kontra inkludering i sin klasse.

Ledelsesperspektivet i mangfoldssensitivt undervisning mener jeg også er et svært interessant område å fordype seg ytterligere i.

I et mangfoldssensitivt perspektiv vil jeg med følgende gylne ord av Jens Bjørneboe (Bjørneboe i Fallmyr, 2017) oppfordre alle lærere til å skape entusiastiske, rause og inkluderende læringsmiljø, til det beste for alle elever i den norske skolen:

«Dette er lærerens egentlige fag:

«Å like elever. Å være glad i dem.

Han skal være glad i pene barn og stygge barn, i flinke barn og dumme barn, i dovne barn og flittige barn, i snille barn og i slemme barn.

Og er han ikke glad i barn, da må han lære det.

For selvfølgelig kan det læres, det som alt annet.

Hans gjerning er å omgås hele, levende barn, og ikke bare hoder.

Derfor krever lærerkallet av ham at han også selv skal møte frem som helt og levende menneske, ikke bare som et noe større hode.

Så enkelt, og så vanskelig, er det å være lærer”

Jens Bjørneboe, 1962

LITTERATUR

- Andersen, F. C. (2016) Rektorutdanningens potensial i en flerkulturell kontekst. *Acta Didactica Norge*, 10. (4), 103-123
- Aubert, A-M., Bakke, I. M. (2011) *Utvikling av relasjonskompetanse. Nøkler til forståelse og rom for læring*. 1. utgave, 3. Opplag. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Banks, J. A., Banks, C. A. McG.. (2015). *Multicultural Education. Issues and perspectives*. 9th edition. Seattle: John Wiley & sons Inc
- Bakken, A. (2014). *Hva kjennetegner gode skoler for minoritetsspråklige elever?* Oslo: NOVA Hentet 21.09.19 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Hva-kjennetegner-gode-skoler-for-minoritetsspraklige-elever/>
- Barnombudet.no *FNs konvensjon for barns rettigheter*. Hentet 08.10.2018 fra <http://barneombudet.no/dine-rettigheter/barnekonvensjonen/artikkel-29-utdanningens-formal/artikkel-29-utdanningens-formal-fulltekst/>
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. 2. utgave. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Brekke, M., Tiller, T. (2013). *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Børhaug, F. og Helleve, I. (2016) *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dalen, M. (2010). *Intervju som forskningsmateriale. En kvalitativ tilnærming*. 3. opplag. Oslo: Universitetsforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet 04.01.2019 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm
- Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen. En emosjonsfokusert tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fandrem, H., Haus S., Lund J., Ø. (2015). Dette er Sevgi, hun er tyrkisk eller...? I E. Kipperberg, A. Sinnes, P. Stephens, A.S. Espedal, I. Studsrød, M. V. Viste, G.M. Ådna, F. Fjeldstø. 2015: *Når verden banker på. Nye utfordringer for profesjonsutøvelse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Freire, P. (2018). *De undertrykte pedagogikk*. 2. utgave, 8.opplag. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Freire, P. (2001). *Pedagogy of Freedom. Ethics, democracy and civic courage*. USA: Rowman & Littlefield Publisher.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching. Theory, research and practice*. Second edition. New York: Teachers College Press
- Hancock, C. (2019) Lærers rolle i flerkulturelle klasser i videregående skole. Hentet 21.09.19 fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/blogg/larerens-rolle-i-flerkulturelle-klasser-i-videregaende-skole-article135361-21353.html>
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om INKLUDERING*. Oslo: Gyldendal norsk forlag AS
- Hauge, A-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hilt, L. T., Bøyum S. (2015) *Kulturelt mangfold og intern eksklusjon*. I Norsk pedagogisk tidsskrift nr. 3-4 (99).
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. 5. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 2. utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Johannessen, A., Tufte, P. A., Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4. utgave. Oslo: Abstrakt forlag.
- Jortveit, M. (2018). *Inkludering som rettighet, godhet og verdighet*. Kjøpt 15.03.19 fra https://www.idunn.no/npt/2018/03/inkludering_som_rettighet_godhet_og_verdighet
- Jortveit, M. (2017). *Inkludering av minoritetsspråklige elever i skolen*. Kristiansand: Portal Forlag
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Kunnskapsløftets generelle del av læreplanen*. Hentet 02.03.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Strategiplan. Likeverdig opplæring i praksis!* Hentet 30.03.19 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir_likeverdig_opplaering2_07.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2007) *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. Hentet 02.03.19 fra <https://www.udir.no/kl06/NOR7-01/>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet 07.09.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/sosial-og-kulturell-kompetanse/>
- Laugerud, S., Moskvil, M. E., Maagerød, E. (red). (2015). *Flerkulturelt verksted. Ulike tilnærminger til kompetanse for mangfold*. Kristiansand: Portal forlag.
- Lund, A B. (2018). *En studie av læreres forståelse av mangfoldsbegrepet*. Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk. Vol 4. publisert 12.06.2018. Hentet 27.03.19 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/en-studie-av-lareres-forstaelse-av-mangfoldsbegrepet/>
- Lund, A. B. (2017). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Lunde, M. og Aamodt, S. (2017) *Inkluderende og flerspråklige opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løkken, G. & Søbstad F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Meld.St. 6. (2012-2013). *En helhetlig integreringspolitikk*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Meld. St. 18. (2010-2011) *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Meld. St. 20. (2012-2013) *På rett vei*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Meld. St. 30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Munthe, E. (2011). *Mangfold i skolen*. I M.B. Postholm, E. Munthe, P. Haug, R. Krumsvik, 2011: *Elevmangfold i skolen 5-10*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Nilsen, S. (2017). *Inkludering og mangfold. Sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilsen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Nordahl, T. m.fl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget. Hentet 20.04.18 fra <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- Nordgren, M. (2016) Mangfold, dialog og læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 100. (1) 1-13 Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Hentet 02.11.18 fra <http://www.nsd.uib.no/personvernombud/>
- NOU 2010:7. Mangfold og mestring – Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet. Hentet 02.03.2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/>
- NOU 2015:2. Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt miljø. Hentet 02.03.2019 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- NRK.no. (2016) *Kong Harald V tale i Dronningparken*. Publisert 2.9.2016. Hentet 10.10.18 fra https://www.nrk.no/kultur/_-kongen-gjorde-en-festtale-til-en-verdipolitisk-tale-1.13117689
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Salamanca Statement. (1994). Hentet 20.03.2019 fra <https://naku.no/kunnskapsbanken/grunnskole-lovverk-og-statlige-føringer>
- Säljö, R. (2008) *Læring I praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. 7. Opplag. Oslo. J.W.Cappelens Forlag
- Skaalvik, E. M. & Federici, R. A. (2013). *Lærer-elev-relasjonen - betydning for elevenes motivasjon og læring*. Hentet 30.03.19 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>
- Skreftsrud, T-A. (2018). *Å være lærer i en mangfoldig skole. Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Skreftsrud, T-A. Østberg, S. (2015). *Diversitet i lærerutdanningene. Bidrag til en profesjonsorientert forståelse av fag og kunnskapsområder*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 99(3-4), 208-219.
- Spurkeland, J. (2014). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. 2. opplag. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- SSB.no (2018) *Fakta om innvandring*. Hentet 10.10.2018 fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/attachment/332154?ts=162901a1050>
- SSB.no (2017). *Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen?* av 26.6.17. Hentet 17.09.19 fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>
- SSB.no (2017). *Befolkningsgruppe i stadig endring* av 4.7.17. Hentet 17.09.19 fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/befolkningsgruppe-i-stadig-endring>
- Stavanger kommune. *Kvalitetsplan for skole 2016-2020. God, bedre, best!* Hentet 02.03.19 fra <https://www.stavanger.kommune.no/siteassets/skjema-a-a/barnehage-og-skole/kvalitetsplan-for-skole-2016-2020---god-bedre-best.pdf>

- UNESCO (1994) The Salamanca statement and framework for action on special needs education. World conference on special needs education: Access and quality. Salamanca Spain 7.-10. June 1994. Paris: UNESCO. Hentet 08.10.18 fra http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- VG.no (2016). *Kongens tale i Dronningparken*. Hentet 05.02.19 fra <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/or85j/her-er-kongens-tale-ord-for-ord>

VEDLEGG

Vedlegg 1 Tilråding fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA
NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Inkludering av minoritetsspråklige elever i skolen

Referansenummer

487132

Registrert

28.11.2018 av Siw Helen Fjelldahl - siw.h.fjelldahl@student.nord.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi,
spesialpedagogikk, tilpasset opplæring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Margrete Regine Hartman, margrete.r.hartman@nord.no, tlf: 75517769

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Siw Fjelldahl, siw.h.fjelldahl@nord.no, tlf: 93090017

Prosjektperiode

10.01.2019 - 15.01.2020

Status

02.09.2019 - Vurdert

Vurdering (2)

02.09.2019 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 28.08.2019. Vi har nå registrert 15.01.2020 som ny sluttdato for forskningsperioden. Vi gjør oppmerksom på at ytterligere forlengelse ikke kan påregnes uten at utvalget informeres om forlengelsen. NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert. Lykke til videre med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Status

28.01.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

28.01.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 28.01.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.08.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. I bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:-

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5. I a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

OneDrive er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

INTERVJUGUIDE: Undervisning og inkludering av minoritetsspråklige elever i skolen.

Om studiet:

Jeg skal skrive en masteroppgave om undervisning og inkludering av minoritetsspråklige elever. I korte trekk handler det om at norske myndigheter løfter at et mangfoldig samfunn er en berikelse og en ressurs, samtidig som det kan medføre spenninger og konflikter. Men hvordan oppleves dette arbeidet av lærerne i praksis? Med utgangspunkt i denne problemstillingen: «Hvordan opplever lærere det å undervise og inkludere minoritetsspråklige elever?» ser jeg frem til en dialog med lærere om deres livsverden og praksis på dette feltet.

Jeg gjør oppmerksom på at studien er frivillig og at du når som helst kan trekke deg fra prosjektet. Alle data blir anonymiserte og jeg blir ikke å bruke navn på informanter. Jeg tar lydopptak, som slettes så snart jeg har transkribert opptaket.

Utdeling av informasjonsskriv om studiet.

Bakgrunnsinformasjon om informantene: utdanning
antall år arbeidet som lærer

- 1. Fortell litt om din bakgrunn og erfaring fra undervisning av minoritetsspråklige.**
- 2. Forskningsspørsmål 1: hvordan jobber du for å inkludere minoritetsspråklige elever i klassen?**
 - a. Hvordan opplever du å være lærer i en klasse/gruppe med mange kulturer?**
 - i. Faglige tilpasninger/tilrettelegging (bøker, filmer, tekster, bilder..)
 - ii. Språkutfordringer i alle fag
 - iii. Sosiale vansker
 - iv. Fravær
 - v. Foreldresamarbeid
 - vi. Skaffe seg kunnskap og dermed forståelse for hvorfor samarbeid hjem-skole er som det er
 - vii. Lytte og akseptere selv om det strider mot egne synspunkter (f.eks. religion)
 - viii. Stille krav til læring, utvikling
 - b. Har skolen spesifikt fokus på hvordan ta imot og ivareta minoritetsspråklige ungdommer?**
 - c. Informasjon om grad av inkludering:**

- d. **Hva er viktig for deg å jobbe med for å bidra til inkludering av alle elevene dine?**
 - i. Hvem samspiller?
 - ii. Hvorfor?
 - iii. Jevnbyrdig?
 - iv. Fritid?
- e. **Konkrete aktiviteter? Spesifikt i fht. minoritetsspråklig**
- f. **Har du noen «knepe» for å få etablert en relasjon til hver enkelt elevene i klassen?**
- g. **Hvilke føringer har rektor gitt for at du kan arbeide godt med flerkulturell opplæring?**
- h. **Er det pedagogiske debatter om emnet i fellestid?**
 - i. Planleggingsdager
 - ii. Kursing
 - iii. Uformelle samtaler, diskusjoner om dette
- i. **Hva tenker du om fleksibilitet i klasserommet?**
 - i. Hva tenker du om din kulturelle erfaringsbakgrunn?
 - ii. Hva tenker du om elevenes kulturelle erfaringsbakgrunn?

3. **Forskningsspørsmål 2: Hvilke utfordringer støter du på?**

- a. **Hvordan opplever du det er å skulle stå i vanskelige situasjoner som kan oppstå mellommenneskelig?**
 - i. stå opp for det anti-rasistiske
 - ii. ledelse
 - iii. lærere
 - iv. medelever
 - v. foreldre
- b. **Hva er din komfortsone i samspill med elevene?**
 - i. Ubehag ved konflikter, i dette tilfellet spesielt kryss-kulturelle konflikter
 - ii. Blottstille egen inkompetanse generelt og spesielt språk, mat, land,
- c. **Konflikthåndtering**
 - i. Elsk meg mest når jeg fortjener det minst
 - 1. – hva tenker du om det i arbeid med kulturkonflikter eller andre konflikter?
 - ii. Hvordan løser du konflikter?

4. Forskningsspørsmål 3: Hvordan arbeider du med mangfoldssensitiv undervisning?

a. Hvilket ansvar tenker du elevene kan ha i klasserommet, i læringen?

- i. Autoritetsdeling
- ii. Gjensidig læring

b. Hva tenker du er viktig å vite om elevene dine?

- i. Bakgrunn og erfaringer (kultur, skolegang, arbeidserfaring, språk, krig)

c. Hvorfor er dette viktig for deg?

- i. Anerkjennelse av det som er annerledes enn det norske (anti-rasistisk)
- ii. Utvikle elevs identitet, selvfølelse
- iii. «gammel kompetanse» anvendes for å lære nytt

d. Norsk kultur i undervisning – hvordan arbeider du med det?

e. Hva er typisk norsk som er viktig å lære/bevisstgjøre elevene på?

- i. Jul, kongefamilien, demokrati, ytringsfrihet, likestilling, kjønn, Torbjørn Egner, Aha, Morten Abel,

f. Hvilke ulike kulturer har du i undervisningen – hvordan arbeider du med det?

- i. Hva kan være typisk fra andre kulturer å lære/bevisstgjøre elevene på?
 - 1. ID, Ramadan, jul, morgenrutiner som er typiske

g. Dialogen

- i. 2-mannshånd – hvor ofte får du det til?
- ii. Hvorfor velger du samtaler under 4 øyne (konflikter, skape gyldne øyeblikk...)
- iii. Tilbakemelding/feedback, hvordan gjør du det?
- iv. Gjensidighet, respekt – hvordan arbeider du med det?

h. Relasjonell og mangfoldssensitiv samspill

- i. Bruker du noen gang historier fra eget liv (negative og positive)
- ii. Er det ok for deg å dele personlige tanker, historier
- iii. Er det ok å vise sinne, glede, sorg, frustrasjon med dine elever?
- iv. Har du opplevd å få kjennskap til elevenes familiære liv og hendelser som har berørt deg? (Føle det eleven føler, følge opp, huske viktige episoder, hendelser i livet til den enkelte)

i. Samhandlingskompetanse

- i. Skape gode følelser, bidra til et godt fellesskap, hva gjør du konkret
- ii. Være sammen med elevene, spise, invitere seg selv med og de med

Vedlegg 3 Samtykke til deltakelse

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Inkludering av minoritetsspråklige elever i skolen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å rette fokus på hvordan lærere skaper et inkluderende læringsmiljø med likeverdige muligheter for alle elever. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg skal skrive en masteroppgave (30 studiepoeng) tilknyttet Nord Universitet i Bodø, som skal ferdigstilles våren 2019. Formålet med denne masteroppgaven er å forsøke å belyse hvordan lærere arbeider med inkludering av minoritetsspråklige elever i klassen for å skape gode læringsmiljøer.

Min problemstilling er følgende: *Hvordan arbeide for økt inkludering av minoritetsspråklige elever i skolen?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Jeg skal levere min masteroppgave til Nord Universitet i Bodø, som er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har innhentet tillatelse av skolesjef Jørn Pedersen om å få lov til å gjøre en undersøkelse i Stavangerskolen. For å finne ressurspersoner til å hjelpe meg har jeg kontaktet Veilederkorpset ved Johannes Læringssenter. Veiledningskorpset har anbefalt meg å kontakte deg fordi du er en ressursperson på flerkulturell pedagogikk.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du samtykker til at jeg kan gjennomføre et intervju med deg. Det vil foregå som en samtale med utgangspunkt i aktuelle spørsmål jeg trenger å få belyst i min undersøkelse. Samtalen vil ta ca. 60 minutter. Jeg vil ta lydopptak og notater fra intervjuet. Hvis du ønsker det kan du få lese gjennom vår samtale når jeg har transkribert den til tekst.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun jeg og min veileder, førsteamanuensis Margrete Regine Hartman ved Nord Universitet, som vil ha tilgang til informasjonen du deler.
- Ditt navn og kontaktopplysninger vil jeg erstatte med en kode som jeg lagrer på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- De innsamlede data vil jeg lagre via OneDrive. Mobiltelefonen som jeg ønsker å bruke til lydbåndopptak er passordbeskyttet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2019. Når sensur er falt på masteroppgaven vil alle personopplysninger og data slettes.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord Universitet, Bodø har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Nord Universitet ved studieprogramansvarlig dosent Nils Ole Nilsen, email: nils.o.nilsen@nord.no
- Student Siw Fjelldahl, email: siw.h.fjelldahl@nord.no eller veileder/førsteamanuensis Margrete Regine Hartman, email: margrete.r.hartman@nord.no
- Personvernombud Nord Universitet: Toril Irene Kringen email: personvernombud@nord.no. Telefon: 74 02 27 50.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Margrete Regine Hartman
Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Siw Fjelldahl
student, master tilpassa opplæring

Samtykkeerklæring.

Beskrivelse av prosjektet.

Jeg er student ved Nord Universitet, Universitetsalléen 11, 8049 Bodø. Jeg skal skrive en masteroppgave i tilpasset opplæring. Min veileder er Margrete Regine Hartmann, epost: margrete.r.hartman@nord.no.

Hovedfokus i prosjektet vil være hvordan lærere arbeider for å inkludere minoritetsspråklige elever bedre i skolen. Mitt masterprosjekt har følgende foreløpige tittel: «Inkludering av minoritetsspråklige elever i skolen». Prosjektet går ut på å intervju tre lærere for å innhente deres erfaringer, opplevelser og kunnskaper innen flerkulturell pedagogikk med hovedvekt på inkluderingstema. Formålet er å lære av å studere erfarne lærere innen flerkulturell pedagogikk, for å frembringe nye forståelser og å vurdere dette opp imot allerede eksisterende tanke sett innen tema.

Anonymitet.

All informasjon vil bli anonymisert og skal ikke være mulig å tilbakeføres til deg. Lydopptak slettes etter transkribering og alle notater slettes ved sensur, ca august 2019.

Praktisk informasjon

Jeg ønsker å bruke min private Iphone til lydopptak for senere transkripsjon. Dette for å gjøre kommunikasjonen mellom oss bedre, da jeg kan konsentrere meg om samtalen og ikke skrive. Lydopptaket slettes etter at jeg har skrevet ned opptaket.

Frivillig deltakelse

Deltakelse i prosjektet er frivillig og du kan trekke deg når som helst, både under og etter intervjuet. Hvis du vil trekke deg fra prosjektet, kan du når som helst kontakte meg på tlf. 93090017 eller email: siw.fjelldahl@gmail.com og informere meg om dine valg.

Før vi starter intervjuet ber jeg deg om å samtykke til å delta i prosjektet ved å undertegne på at du har lest og forstått informasjonen om prosjektet i tillegg til informasjonen på denne samtykkeerklæringen.

Jeg samtykker til at jeg har lest og forstått informasjonen over og at jeg har vært gitt muligheten til å stille spørsmål om prosjektet.

Jeg gir herved mitt samtykke til å delta i intervjuet. Jeg samtykker også til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. august 2019.

.

Dato

Signert av informant